



Masterarbeit

Titel der Masterarbeit

El Bilingüismo y su papel en la Integración

Verfasser

BA. César Opazo Aravena.

Angestrebter Akademischer Grad
Master of Arts (MA)

Wien, 2010.

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 942

Studienrichtung lt. Studienblatt: Sprachen und Kulturen der Iberoromania.

Betrüer: Univ. Prof. Dr. Peter Cichon.

Índice

0. Introducción y marco teórico.....	3
1. Definición de lengua.....	5
1.1. Lengua materna.....	8
2. El bilingüismo.....	9
2.1. Características de la adquisición simultánea.....	13
2.2. Características de la adquisición sucesiva.....	16
2.3. Code-switching.....	20
2.4. Competencia-actuación/Interferencia-transferencia.....	21
3. Inteligencia y bilingüismo.....	23
4. Bilingüismo y emociones.....	27
5. Bilingüismo e identidad.....	29
6. La integración y el bilingüismo.....	37
7. Observaciones prácticas.....	56
7.1. Niños y adolescentes con raíces hispanas.....	57
7.2. Adultos con raíces hispanas.....	69
7.3. Adolescentes de origen árabe o turco.....	72
7.4. Adultos de países musulmanes.....	78
7.5. Perspectiva de especialistas.....	84
8. Zusammenfassung.....	90
9. Bibliografía.....	93
10. Lebenslauf.....	98

0. Introducción y marco teórico

En la siguiente investigación se abarca el bilingüismo en distintas facetas que implican a niños y adolescentes que han crecido con dos lenguas, pero además se alude, sobre todo en la parte práctica, a jóvenes y adultos que han emigrado a Austria y que por tal razón han tenido que aprender alemán, lo que a su vez se vincula al tema de la integración, en el cual la lengua juega un papel esencial.

Al inicio se define la lengua en sí, pues ella es la plataforma básica que le da vida a esta investigación. Sin embargo, vale la pena considerar que se ha optado por emplear los términos lengua e idioma como sinónimos, más que nada por razones prácticas. Además, y por el mismo motivo, se usarán de manera análoga los términos lengua materna y primera lengua, independiente de las diferencias que establecen algunos autores.

A continuación se explica, precisamente, el concepto de lengua materna y luego se trata el bilingüismo y los diversos aspectos vinculados a éste como la inteligencia, las emociones, la identidad y la integración. Se ha enfatizado el último punto, ya que juega un papel fundamental en la praxis de este trabajo, principalmente cuando se alude a quienes han emigrado a Austria. No obstante, en la parte teórica también se consideran estudios que han abordado la integración en las escuelas, pues de acuerdo a datos oficiales existe un porcentaje no despreciable de niños inmigrantes que presenta graves problemas con el aprendizaje del alemán, y ello significaría una carencia en la integración. De este modo se pretende dar una visión de lo que implica ser bilingüe en un mundo globalizado en el cual los movimientos migratorios son cada vez más intensos.

De lo anterior se desprende que una de las motivaciones de este trabajo se basa en descubrir si el aprendizaje de una lengua (en este caso alemán) representa el rol primordial para los inmigrantes al momento de aludir a la integración. Es decir, ¿basta sólo con aprender alemán en Austria para estar verdaderamente integrado? Por distintas razones, sean históricas o culturales, cada vez que se trata este tema se piensa de

inmediato en quienes proceden de países musulmanes, pues se asume que estas personas son las que manifiestan más dificultades para integrarse en un país de Europa occidental. En este caso la religión desempeña un papel fundamental y por ello en la parte práctica de este trabajo se sostiene como hipótesis que los individuos de origen musulmán presentan una actitud de distancia en relación con la integración, ya que en ellos predomina el aspecto lingüístico de este concepto, y en muchos casos se olvida o parece no tenerse en cuenta el aspecto cultural, pues al aludir a la integración no basta considerar sólo la lengua.

Por otra parte, existen diversos planteamientos teóricos en relación con el bilingüismo que también han motivado el desarrollo de este trabajo, tales como:

- la adquisición simultánea tendría más ventajas que la sucesiva.
- en la medida que una persona domine su lengua materna podrá aprender otro idioma de un modo más eficiente.

Se podría decir que en las observaciones prácticas se ha puesto énfasis sobre todo en el segundo punto, ya que personalmente desde hace tres años trabajo como profesor de español para austriacos y de alemán para principiantes de habla hispana u otros extranjeros que hablen inglés y que deseen aprender alemán. De tal modo, los análisis que he realizado en este ámbito pretenden responder a las dos afirmaciones anteriores, para verificar hasta qué punto se cumplen.

Otro aspecto que implícitamente está presente a lo largo de esta investigación se relaciona naturalmente con los conceptos de competencia y actuación lingüística, ya que como bien se explicará, el primero va de la mano con saber un idioma, mientras que el segundo con el uso del mismo, lo que resulta esencial al tratar el bilingüismo, por ejemplo en los niños, pues si bien manejan las distintas lenguas en niveles determinados, al momento de emplearlas suele dominar una más que otra, sin olvidar que además se producen fenómenos como la interferencia y transferencia.

1. Definición de lengua

Se ha querido comenzar con el concepto de lengua, pues ésta representa una de las características más fundamentales de las relaciones humanas, y porque además será ella una de las protagonistas de esta investigación. La lengua se comprende como un sello típico del hombre, ya que no implica un método instintivo para poder comunicar las ideas y asimismo, se entiende como una institución que ayuda a la comunicación humana gracias al empleo, por ejemplo, de símbolos. De esto se desprende que la lengua corresponde a la base de la interacción entre las personas y que por lo tanto forma parte de la naturaleza del hombre, ya que éste es definido por aquélla. Además, se habla constantemente de la capacidad comunicativa existente entre los animales, pero ninguno de ellos se puede comparar con la habilidad humana. Incluso se podría argumentar que el ser humano está tan ligado a la lengua que la percibiría sólo si fuese arrancado de ella, pues recién ahí se daría cuenta de que carece de la misma (Heringer 2004:110).

Por otra parte, desde antaño ha existido el miedo de que la lengua y el hablar puedan conducir al ser humano a errores. Basta pensar que cuando una palabra define un objeto, tal definición resulta limitada, ya que en diversas circunstancias las palabras pueden llegar incluso a confundir la razón, y esto significaría que la lengua se convierte en una especie de estorbo para el intelecto. Sin embargo, Heringer (2004:111) aclara que si bien la lengua no puede determinar la realidad en un sentido absoluto, tampoco se puede sostener que la lengua y la realidad carezcan de un vínculo, pues si alguien le dice a una persona que cierre la ventana, ¿cómo lo hará si no conoce la palabra ventana? Es decir, no puede actuar o tomar una decisión.

En ese sentido, resulta interesante observar cómo un niño asimila una lengua, ya que si no hay contacto social no tiene ninguna posibilidad de expresarse, por más que cuente con la predisposición genética para hacerlo. Lo que hace un niño es experimentar con las palabras, porque al inicio no sabe qué efectos pueden producir éstas. Por lo tanto, siempre está atento a las reacciones de los adultos, para poder otorgar a cada palabra uno o más significados, pues sólo de ese modo podrá emplear las

distintas connotaciones en el contexto correcto, lo que implica naturalmente un desafío, porque el niño elabora una hipótesis en torno a una palabra y necesita una ratificación, la cual sólo obtiene de los mayores que lo rodean. Si el niño comete un error se enfrenta a una corrección que por lo general no tiene argumentos. Es decir, si dice „teno un juguete“, tendrá que aceptar que así no se dice, ya que lo correcto es „tengo un juguete“. El punto es que se ve obligado a acatar que lo correcto es de ese modo, sin posibilidad de discusión al respecto. Esto quiere decir que las convenciones de una lengua implican una obligación, que a todos resultan naturales (Heringer 2004:115-116).

No obstante, el significado de una expresión no está asegurado por una convención, ya que el hablante debe aprender a situar las palabras en una situación concreta, asumiendo que su interlocutor va a comprender lo que desea manifestar. Si el resultado es positivo utilizará la misma expresión en situaciones análogas y ello significa que las convenciones implican soluciones para enfrentar problemas vinculados a la coordinación social, ya que al mismo tiempo son el producto del intercambio entre distintos individuos en el transcurso de la historia. Ahora bien, a lo largo de ese contacto las palabras dieron forma a los valores y en este sentido hay que considerar que el nacimiento de una lengua corresponde a un fenómeno de la evolución cultural, ya que existen ideas que en su momento no lograron imponerse como precedentes, pero otras que sí obtuvieron tal éxito y fueron aceptadas, no por un individuo en particular, sino por un grupo social. De aquí se deduce entonces que las personas siguen las convenciones de un modo más bien automático, porque simplemente se habla, sin poder formular tales convenciones (Heringer 2004:117).

Todo lo anterior, según Heringer (2004:118-119), conduce a sostener que una lengua es altamente compleja y estructurada. Sin embargo, ésta es asimilada, lo que a su vez significa una consecuencia de su naturaleza. Por lo tanto, una lengua no se enseña. En cuanto a la asimilación, ésta se relaciona con el concepto de predisposición genética en el sentido de la capacidad humana para hablar, lo que implica un Imput en la comunicación, ya que todo individuo puede llegar a hablar cualquier lengua. Esto significa que la asimilación de una lengua es un proceso creativo, pues si un niño supone que una palabra la puede usar siempre en el mismo contexto y de pronto

descubre que no es así, va a modificar su hipótesis. Asimismo, si aplica las reglas de los verbos regulares a los irregulares está empleando su creatividad.

Otro aspecto digno de destacar en relación con la lengua es el valor que se le atribuye, incluso se podría hablar de un valor económico, ya que si una lengua se utiliza con regularidad, significa que abarca un radio de comunicación bastante amplio. Y en este punto se considera, por ejemplo, la cantidad de personas que aprenden una determinada lengua como idioma extranjero. Si la cifra es alta significa entonces que tal lengua goza de un valor económico considerable. Otros aspectos esenciales son saber si el idioma en cuestión forma parte de las lenguas oficiales en organismos internacionales, si se emplea terminología en esa lengua en áreas como la ciencia, la tecnología o el derecho, y si se invierte suficientemente en esa lengua, por ejemplo a través de publicaciones (Manz 2002:37).

Se podría argumentar, tal como lo hace Wei (2005:3), que la lengua se asemeja a un organismo, porque nace, crece y muere. Lo fundamental para este autor es sin embargo, que la lengua corresponde a una facultad humana, pues cada uno le da vida, la cambia o hasta la abandona. También explica que a través del tiempo se ha definido la lengua como un sistema de combinación de pequeñas unidades en unidades más grandes que de tal modo permiten crear un significado. Por ejemplo, la combinación de fonemas que luego forman palabras que a su vez implican un léxico determinado en una lengua. Así, al realizar frases, se entra ya en una estructura que debe corresponder a la sintaxis. Por lo tanto, la lengua se vincula a un sistema riguroso. El problema de esta definición clásica es que resulta demasiado abstracta (Wei 2005:8).

1.1. Lengua materna

Por lo general la lengua materna se define desde un punto de vista técnico, comprendiéndola como la primera lengua asimilada o adquirida. Sin embargo, también se puede entender como la lengua hablada en el hogar durante la infancia de un individuo, sin necesidad de que éste la emplee en el presente. No obstante, en muchas investigaciones de los últimos años se ha optado por utilizar el concepto de primera lengua (Romaine 1995:19).

Sin lugar a dudas, al referirse a la lengua materna, se evoca la imagen de las madres que transmiten a sus hijos una lengua específica, pero se ha podido determinar que niños que crecen bilingües manifiestan dificultades para definir cuál es su lengua materna. En primera instancia algunos optan por decir que la lengua del padre es la materna, pero luego resuelven la disyuntiva respondiendo que la lengua materna corresponde a la madre y la paterna al padre (Romaine 1995:20).

Por otra parte, Romaine (1995:20) también explica que existen muchos ejemplos de niños sudafricanos que crecen con cuidadoras zulúes, lo que implica que los infantes se expresan primero en zulú y después en inglés. De tal modo, resulta verdaderamente complejo definir con precisión qué se entiende bajo el concepto de lengua materna, lo que ha conducido a optar más bien por la terminología de primera lengua.

2. El bilingüismo

Definir el bilingüismo no resulta una tarea fácil, ya que existen varias posturas al respecto, comenzando desde la más conocida que lo propone como el manejo de dos lenguas al mismo nivel. Sin embargo, también se define como la capacidad de producir en una segunda lengua frases que posean un sentido claro y completo. Por otra parte, existe la denominación de bilingüismo incipiente, el cual consiste en los primeros pasos que conducen al contacto entre dos lenguas, lo que implicaría producir frases que carecerían de un sentido pleno. Visto de este modo se podría afirmar que una persona puede tener la capacidad de comprender una lengua, pero sin poseer un control productivo sobre la misma. Por lo tanto, en este caso se habla de un bilingüismo pasivo o receptivo. No obstante, esta definición resulta un tanto polémica, pues se podría afirmar que la mayoría de la población en varios países es bilingüe debido a que conoce una serie de palabras en otro idioma (Romaine 1995:11).

Considerando lo anterior, Romaine (1995:12) agrega que resulta fundamental tener en cuenta cuatro factores que ayudan a definir el bilingüismo: el grado, la función, la alternación y la interferencia. El primero de ellos se vincula con la habilidad, porque determina en qué medida la persona bilingüe domina cada idioma. El segundo se focaliza en el uso que el hablante atribuye a cada lengua y en el papel que éstas juegan en su repertorio. El tercero se concentra en la medida que el individuo alterna entre las lenguas y el cuarto se relaciona con la capacidad que el hablante posee para poder mantener las lenguas separadas, a menos que estén fusionadas.

En tanto, Butler y Hakuta (2004:114-115) definen el bilingüismo aludiendo a individuos o grupos de personas que logran el conocimiento y el uso de más de dos lenguas. Además, enfatizan que implica un comportamiento lingüístico psicológico y sociocultural bastante complejo con aspectos multidimensionales. Esto significa que los individuos o grupos obtienen habilidades comunicativas de distintos grados para poder interactuar de manera escrita u oral. Al considerar esta perspectiva se puede sostener que el bilingüismo significa estados sociales y psicológicos de individuos o grupos y tales estados son el producto de interacciones a través de la lengua cuando se

emplea más de un código lingüístico.

Por su parte, Müller (2006:15) es categórica al afirmar que el bilingüismo se comprende como el patrimonio lingüístico de un individuo que es capaz de asimilar desde la infancia dos idiomas de manera natural, como si fuesen su lengua materna, sin necesidad de recibir lecciones formales. Esta autora explica además que existen posturas mucho más radicales que plantean que tal adquisición de dos lenguas tiene que ser simultánea para poder hablar con propiedad de bilingüismo, aunque otros sostienen que los tres años de edad serían el límite como para poder adquirir una segunda lengua al nivel de la primera. Ahora bien, tal asimilación simultánea tiene que diferenciarse de la asimilación sucesiva, la cual a su vez se divide en dos formas: asimilación natural de dos o más lenguas y asimilación dirigida a través de lecciones. Esta última tendría lugar, por ejemplo, si una familia con una lengua A se muda a un país en el cual se habla una lengua B, ya que en este caso el niño puede adquirir el nuevo idioma, pero de una manera dirigida.

El problema que se suscita en el último caso es que el niño tiene la influencia de la primera lengua, lo que juega en contra dependiendo de su edad, pues como se ha planteado, se argumenta que hasta los tres años un infante puede asimilar una segunda lengua al nivel de la primera, aunque algunos expertos afirman que tal período se extiende hasta el comienzo de la pubertad, ya que asimilar una lengua pasa por distintas etapas como la pronunciación y la construcción de frases. Por lo tanto, a cada etapa correspondería una edad dentro de ese rango que tiene como frontera el comienzo de la pubertad, pues entre los tres y los 16 años el cerebro experimenta una actividad biológica dinámica que no se había considerado, sino hasta la investigación del neurofisiólogo Jay Giedd, quien puso en tela de juicio la postura de que los tres primeros años son los más trascendentes (Müller 2006:16-17).

Sin embargo, hay una teoría que plantea que hasta los tres años una o más lenguas se trabajan en una sola red neuronal, pues pasada esa edad se requiere de una nueva red para adquirir otra lengua. Es decir, el cerebro construye dos redes neuronales que usan dos áreas distintas y de hecho, al procesar la lengua B, se puede percibir una

actividad cerebral más alta que al procesar la A. Por lo tanto, en este caso hay que elaborar una compensación, por ejemplo a través de un marco sociocultural adecuado que permita el desarrollo de la segunda lengua (Bickes 2005:104-105).

En tanto, Grosjean (1982:179) plantea que hasta los tres años de edad se puede hablar de una adquisición simultánea de dos lenguas y que pasado ese período sólo existe la posibilidad por medio de un proceso sucesivo. Además, afirma que el bilingüismo en la niñez se relaciona sobre todo con la necesidad de comunicarse con las personas más cercanas. Es decir, si el niño pierde el contacto con quienes hablan una segunda lengua, lo más probable es que permanezca monolingüe.

Por otra parte, Romaine (1995:78-80) alude a los distintos tipos de bilingüismo que dependen del modo en el cual las lenguas hayan sido adquiridas. En primer lugar se encuentra el bilingüismo coordinado, es decir cuando una persona adquiere las lenguas en contextos distintos. En este caso las palabras de los dos idiomas se mantienen separadas y así cada una posee un significado concreto. El ejemplo clásico sería un niño que emigra a otro país y que debe aprender una segunda lengua. En tanto, el bilingüismo compuesto se refiere a la adquisición de dos idiomas en el mismo contexto, por ejemplo en casa con los padres, lo que implica que las palabras tienen la misma representación mental. Es decir, un niño identifica las palabras *Buch* y *libro*, pero atribuyéndoles un significado común. Todo ello implica que en el bilingüismo compuesto las lenguas son interdependientes, mientras que en el coordinado son independientes. Además, hay un subtipo del bilingüismo coordinado que consiste en interpretar las palabras de la lengua más débil a través de la dominante y de ese modo esta última actúa como filtro.

Por su lado, Butler y Hakuta (2004:115-120) se refieren en primer lugar a una clasificación del bilingüismo individual. De tal modo, explican que se puede distinguir un bilingüismo equilibrado y otro dominante (o desequilibrado). Quienes poseen el primer tipo adquieren una competencia similar en las dos lenguas, mientras que el segundo se relaciona con personas que se manejan mucho mejor en una de ellas. También mencionan el bilingüismo compuesto, el coordinado y el subordinado. En el

primero hay dos componentes de códigos lingüísticos (Hund-perro), pero unidos en un significado, mientras que en el segundo cada código está organizado de manera separada en dos componentes de unidades significativas. En cambio en el subordinado, los códigos de la lengua B suelen ser interpretados a través de la A. Asimismo, estos autores aluden a las variables sociales del bilingüismo, lo que conduce a uno de tipo popular y otro de élite. En el primer caso se trata de grupos cuya lengua no goza de un estatus elevado en la lengua dominante de la sociedad donde ellos se desenvuelven, y en el segundo de quienes hablan una lengua dominante, pero que además interactúan con otra lengua que les brinda un valor adicional en la sociedad. Lo importante es comprender que no se pueden establecer fronteras definidas entre los diversos tipos de bilingüismo, ya que si se toma el ejemplo de la competencia lingüística se obtiene una serie de combinaciones que a su vez tienen que ver con diferentes aspectos de la lengua, no sólo la comprensión oral o escrita, sino además dimensiones tales como el dominio lingüístico en la vida cotidiana o el conocimiento a un nivel más académico. Por lo tanto, se desprende que el bilingüismo no es estático, sino dinámico, ya que el perfil de un individuo bilingüe está sujeto a constantes cambios.

Para Wei (2005:3) resulta fundamental aludir al contacto de las lenguas, sobre todo al considerar que personas que hablan diferentes idiomas pueden interactuar, ya que están motivadas por distintos factores, algunos de éstos elegidos voluntariamente y otros que responden simplemente a las circunstancias del momento. Los factores externos que facilitan el contacto bilingüe son los siguientes:

- Política. Los actos políticos o militares (colonización-anexión) pueden repercutir de manera inmediata sobre la lengua, ya que por ejemplo los desplazados tienen que aprender el idioma del lugar en el cual buscan refugio.

- Desastres naturales. Cualquiera de éstos puede provocar un movimiento gigantesco de personas y de tal modo se produce un contacto entre diferentes lenguas.

- Religión. Existen personas que debido a su religión buscan vivir en un país o bien otras que, por el contrario, son perseguidas a causa de su religión. En ambos casos puede suceder que el aprendizaje de otra lengua sea necesario.

- Cultura. Si alguien se siente identificado con una etnia o un grupo social específico significa que por lo general también existe interés por aprender la lengua de

tal conjunto.

– Economía. Implica una de los factores más comunes para aprender otro idioma, ya que la gente abandona su país de origen con el fin de buscar trabajo en el extranjero y así mejorar su nivel de vida. Este fenómeno se observa con fuerza en EE.UU y en Europa.

– Educación. Al aprender otra lengua se abren las puertas para obtener nuevos conocimientos. Esto se pudo experimentar con el latín y hoy en día con el inglés.

– Tecnología. La circulación de información y el uso cada vez más masivo de Internet han hecho del inglés una lengua universal. De hecho la mayoría de los especialistas en tecnología no hablan inglés como primera lengua.

Por otra parte, Mackey (2005:26) sostiene que el bilingüismo no corresponde a un fenómeno de la lengua, sino más bien a una característica de su uso, y visto de este modo lo fundamental es el mensaje y no el código. Por lo tanto, considera que el bilingüismo tiene que ver con el uso de dos o más lenguas por medio de un individuo, lo que implicaría cuatro elementos fundamentales: el grado, la función, la alternación y la interferencia. El grado se relaciona con la pregunta qué tan bien sabe una persona la lengua que está empleando. La función responde a la interrogante para qué usa un individuo tal lengua y qué rol desempeña ésta en su comportamiento. La alternación busca explicar por qué un individuo cambia de una lengua a otra y bajo qué condiciones. Y la interferencia analiza en qué medida la persona es capaz de separar las lenguas que habla, cuándo las une y cómo puede influir una sobre otra.

2.1. Características de la adquisición simultánea

Al considerar el caso de un niño cuyos padres hablan dos lenguas distintas, teniendo en cuenta que cada uno se dirige al pequeño en su lengua y que además viven en una comunidad en la cual domina el idioma de uno de los progenitores, se puede sostener que lo primero que llama la atención es que el niño, una vez que comienza a expresarse, mezcla ambas lenguas en un sistema. Por lo tanto, durante este período no se puede hablar concretamente de bilingüismo, pues para ello es necesario que el niño

desarrolle la capacidad de separar los idiomas, y no lo hará hasta que se dé cuenta de la existencia de éstos. Luego resulta normal que el idioma de la comunidad comience a dominar, sobre todo al considerar la asistencia al jardín infantil. Durante esta etapa el niño formará, por lo general, construcciones más simples en la lengua que precisamente ha pasado a ser un poco más débil, pero esto se puede revertir si el niño mantiene un contacto sólido y constante con el idioma que peligra, aunque uno de los dos pase a ser el más dominante. Esto implica además que el niño tendrá la capacidad de cambiar la lengua dependiendo del entorno, considerando que evitará el empleo de estructuras o palabras demasiado complejas en la lengua más débil (Grosjean 1982:180-181).

Importante es tener presente que el niño al inicio desarrolla un sistema lexical que incluye palabras en ambas lenguas. A continuación separa los sistemas lexicales, pero manteniendo una sola sintaxis, y sólo al final logra diferenciar una de la otra. Además, hay que considerar que cuando el niño posee sólo un sistema lexical opta por usar una palabra para nombrar un determinado objeto. Es decir, *la mesa* será siempre *mesa* y no *Tisch*, y *das Fenster* no será nunca *ventana*. Asimismo, el niño desarrolla la capacidad de unir palabras para formar una nueva, por ejemplo en vez de *golondrina*, podría decir *Schwaldrina*. Y a pesar de que utiliza, como se ha explicado, una palabra para referirse a un objeto, también se expresa por medio de algunos correspondientes, como sería el caso de *luna-Mond* o *para-für* (Grosjean 1982:183-184). Esta postura es reforzada por Meisel (2004:96), quien sostiene que los niños bilingües presentan problemas al comienzo para diferenciar las gramáticas, lo que conduce a desarrollar un sistema mental para dos lenguas, estableciéndose así una fusión que se podría catalogar como lengua particular de los niños bilingües.

Cuando el infante tiene la facultad de separar ambos léxicos evita las palabras que resultan difíciles de pronunciar, sean en la lengua del padre o de la madre. Por ejemplo, tratará de decir siempre *mariposa* y no *Schmetterling*. Además, en esta etapa continúa mezclando términos en los dos idiomas, pero lo más llamativo es que la gramática o sintaxis sigue siendo una. Basta considerar la siguiente frase: *Juan bicicleta*, la cual hace alusión a la forma alemana de *Juan's Fahrrad* (Grosjean 1982:185-186).

Por otra parte, cuando el niño finalmente distingue el léxico y la sintaxis de ambas lenguas, significa que ya asocia de manera clara cada idioma con una persona concreta. Es más, el niño tiende a preguntar cómo se dice una palabra en la otra lengua en caso de que no lo sepa. Esto significa que al mismo tiempo desea aprender en qué contexto debe emplear una determinada palabra y por lo mismo espera la respuesta del mundo adulto, porque intuye que si usa los elementos de una lengua en la otra, éstos podrían perturbar la comunicación (Grosjean 1982:188). Sin embargo, Meisel (2004:97) agrega que el aumento en la competencia lingüística no conlleva necesariamente una disminución de la mezcla de las lenguas en juego. Además, plantea que se ha comprobado que no todos los niños unen los idiomas de manera tan frecuente en las etapas iniciales de adquisición.

En tanto, Genesee (2005:327) plantea que si bien se ha comprobado que los niños mezclan las lenguas, ello no significa que se trate de un sistema lingüístico indiferenciado, ya que de acuerdo a observaciones recientes se ha elaborado una nueva hipótesis que sostiene que los niños estarían en condiciones psicolingüísticas para distinguir los idiomas que adquieren, incluso desde el inicio de su desarrollo bilingüe. Por lo tanto, existirían sistemas lingüísticos diferenciados. Según la postura del sistema indiferenciado habría que suponer que los niños bilingües emplean ítemes de las dos lenguas de modo no selectivo en todos los contextos comunicativos. Es decir, no habría una distribución diferenciada de ítemes de las dos lenguas como una función del idioma dominante que se usa en distintos contextos. En cambio, la hipótesis de sistemas diferenciados sostiene que los niños usarían ítemes de las dos lenguas como una manera diferenciada en relación con la función del contexto. Es decir, incluso cuando el niño se ve obligado a emplear una lengua más que otra, se podría observar la distribución de ítemes de la lengua más débil (Genesee 2005:331).

Se ha aludido a que en la adquisición simultánea una lengua se convierte en la dominante, y para explicarlo hay dos razones fundamentales. La primera se refiere a la existencia de estructuras lingüísticas que son más difíciles de internalizar en una de las lenguas, y la segunda tiene que ver con la exposición del niño a una lengua, pues en la medida que tenga más contacto con una de ellas, la necesitará con más frecuencia. Un

ejemplo en este sentido se encuentra al pensar en los artículos del alemán y en los del español, ya que en alemán hay masculino, femenino y neutro, mientras que en español sólo masculino y femenino, considerando además que en alemán todos ellos se declinan dependiendo del caso, sea nominativo, acusativo, dativo o genitivo. Si el niño tiene más contacto con el alemán, logrará manejar este tema con facilidad, pero si su lengua dominante es el español, necesitará de más tiempo para emplear cada artículo alemán como corresponde. De todo ello se deduce que el contacto con un idioma juega un papel trascendental para determinar qué lengua es la dominante, comprendiendo que tal contacto se vincula directamente con el ambiente, o dicho con otras palabras, con la comunidad que rodea al niño (Grosjean 1982:189).

Por otro lado, hay que subrayar que la lengua dominante interfiere a la más débil en aspectos como la fonética, la morfología y la sintaxis. Si un niño posee el español como idioma dominante pronunciará la *R* alemana de un modo diverso; a nivel morfológico podría decir *antisympatisch* en vez de *unsympatisch*, ya que en español la palabra es *antipático*. En tanto, a nivel de la sintaxis aparecen problemas que, por ejemplo, tienen que ver con la posición de los adjetivos: *ich will das Auto grüne* en vez de *ich will das grüne Auto*, pues en español lo correcto es *quiero el auto verde*. Lo importante en este aspecto es comprender que los niños utilizan estas interferencias como una especie de estrategia para poder producir la lengua más débil, y la ayuda de los adultos juega aquí un papel primordial, porque son ellos los que pueden corregir (Grosjean 1982:190-191).

2.2. Características de la adquisición sucesiva

En este caso se considerará a los niños que se relacionan con una segunda lengua a partir de la escuela, pero que la adquieren de manera natural gracias al contacto que establecen con hablantes nativos. Por lo tanto, este análisis no toma en cuenta a quienes aprenden una segunda lengua limitados a la sala de clases.

Como se ha mencionado antes, existe una tensión entre los expertos para determinar con certeza hasta qué edad un niño puede asimilar una segunda lengua al nivel de la primera, y en torno a ello existe un mito que se basa en la idea de que entre más pequeño es el niño, más rápido y con menos esfuerzo adquirirá una lengua. Algunos sostienen que esto se relaciona con el llamado período crítico (entre el primer año y el inicio de la pubertad), ya que con el comienzo de la adolescencia el cerebro pierde su flexibilidad para asumir un segundo idioma. Este fenómeno recibe el nombre de lateralización y significa que el hemisferio cerebral izquierdo se desarrolla completamente durante la pubertad (Grosjean 1982:192). No obstante, Meisel (2004:104) expone que la hipótesis de un período crítico, propuesta por Lenneberg en 1967, resulta bastante cuestionable, ya que no se ha logrado establecer una relación entre la lateralización y tal período, y por otra parte ya no se cree que el período crítico termine al comienzo de la pubertad, a pesar de que la hipótesis de Lenneberg no especifica una edad concreta como para adquirir una lengua. En este sentido, considerando el tema de la edad, Meisel (2004:105) agrega que los tipos de adquisición bilingüe corresponden a los siguientes: simultánea durante los tres o cuatro primeros años; segunda lengua de la niñez entre los cinco y los diez; adquisición adulta pasado los diez años.

Por su parte, Esser (2006a:263), que también explica la hipótesis del período crítico, alude a su vez a la hipótesis de la interdependencia (propuesta por Cummins en 1979), en la cual se plantea que el desarrollo en la primera lengua va de la mano con el desarrollo de la segunda. Por lo tanto, las competencias que se fortalecen en la primera pueden traspasarse a la segunda y viceversa. Esto significa que entre los dos idiomas existe una cooperación y una relación causal. Interesante en este sentido es que, por ejemplo, los niños inmigrantes que deben aprender una segunda lengua, requieren motivación en su primer idioma para poder dar pasos en la adquisición del segundo.

Por otro lado, se ha podido comprobar que los niños pequeños son inmaduros para adquirir una segunda lengua debido a que no poseen habilidades cognitivas tales como capacidad de abstracción, generalizaciones, inferencias y clasificaciones. Al mismo tiempo se cree que el hemisferio cerebral ligado a la lengua

madura entre los cuatro y cinco años de edad y no cuando comienza la pubertad. Asimismo, hay un factor psicosocial de suma importancia y que se relaciona con la actitud de quienes adquieren un segundo idioma y su voluntad para identificarse con el grupo que lo habla. En esto juegan un papel esencial la motivación y también la necesidad de comunicarse, por ejemplo, si se piensa en un niño que asiste a la segunda clase, ya que obviamente tendrá deseos de establecer contacto con los demás y de esa manera se motiva para adquirir la lengua lo más pronto posible. Pero si tal niño sólo juega con otros que hablan su idioma, lo más probable es que no sienta tal motivación (Grosjean 1982:193).

Otro aspecto de relevancia tiene que ver con las estrategias lingüísticas y cognitivas que emplea un niño para adquirir una segunda lengua. ¿Corresponden a las mismas que ya ha utilizado para la primera? Si bien se afirma que el conocimiento de la primera lengua afecta la segunda, por ejemplo a través de interferencias, hay quienes no atribuyen tanta importancia a tales „errores“, ya que en el proceso de adquisición del segundo idioma el niño repite el mismo proceso de aprendizaje que ha hecho ya un hablante nativo en esa lengua, lo que significaría el uso de estrategias similares. Además, por más que un niño que comienza la escuela ya tenga un mejor conocimiento del mundo, una semántica más clara y una memoria más activa, igual aplicará varias estrategias lingüísticas usadas en la primera lengua para adquirir la segunda. Por ejemplo, se expresa con estructuras simples, tales como sujeto-verbo-objeto y además amplía el significado de las palabras o bien generaliza las reglas (Grosjean 1982:194).

Lo que se debe considerar con atención en relación a las estrategias son las tres etapas en la adquisición de una segunda lengua en un ambiente natural (niño en la escuela, sometido al contacto espontáneo con la segunda lengua, sin clases formales): primero el niño establece relaciones sociales con los hablantes de la segunda lengua, y para ello necesita simplemente interactuar, incluso con una comunicación no verbal. En la segunda etapa el niño se concentra del todo para comunicarse oralmente con los hablantes de la segunda lengua, empleando el máximo de palabras y combinaciones posibles. Y ya en la última fase el niño está seguro de que su manejo de la segunda lengua es correcto (Grosjean 1982:195).

Ahora bien, para complementar lo anterior se habla de cinco estrategias cognitivas y tres sociales que ayudarían a desarrollar la segunda lengua. Las cognitivas son: usar expresiones ya conocidas y comenzar a hablar; buscar formas recurrentes; dar el máximo de lo que ya se sabe; pensar en grande para dejar los detalles al final. Por su parte, las sociales corresponden a: unirse a un grupo y actuar como si se entendiese todo, aunque en realidad no sea así; dar la impresión de que con un par de palabras ya se maneja la lengua; contar con los amigos para pedir ayuda. El aspecto más importante relacionado con tales estrategias es que los niños simplemente desean comunicarse, aunque al inicio cometan errores, ya que cuentan con el apoyo de sus amigos, quienes se esforzarán por formular frases no tan complejas para ayudarles en la adquisición de la lengua (Grosjean 1982:196).

A su vez existen otras estrategias vinculadas a la organización: poner atención al orden de los elementos lingüísticos; buscar secuencias, por ejemplo, durante la elaboración de una frase; no interrumpir las secuencias; tratar de expresarse de manera simple, sobre todo gramaticalmente. Estas propuestas consideran que toda lengua está compuesta por secuencias o unidades, algunas de ellas largas y complejas, con frases introductorias y expresiones concretas. Además, el orden de los elementos lingüísticos juega un papel esencial y las unidades pueden tener significados y funciones diferentes. De todo ello se desprende que un niño empleará elementos de su primera lengua que sean aplicables a la segunda para poder adquirir esta última sin complicaciones (Grosjean 1982:197-198).

2.3. Code-switching

Este término se comprende como la yuxtaposición o alternación de dos lenguas en una conversación, lo que implica emplear a su vez dos sistemas gramaticales distintos. Esto significa una perspectiva gramatical y otra pragmática. La primera se concentra sobre todo en los contrastes lingüísticos, mientras que la segunda afirma que el cambio de lengua tiene que ver con un aspecto estilístico, lo que reduce el code-switching a un fenómeno dentro del discurso, imposibilitando así su análisis como parte interna de la estructura de una frase (Romaine 1995:121).

Lo interesante de este fenómeno lingüístico es que se puede clasificar en diversos tipos: el de muletillas, el inter-frasial y el intra-frasial. El primero tiene que ver precisamente con la inserción de muletillas en una lengua, considerando que el resto de la frase se expresa en la otra lengua. Por ejemplo, algunas muletillas típicas del español son *claro*, *cierto*, *vale*, *no sé*. Resulta atractivo descubrir que tales palabras no alteran las reglas sintácticas de la otra lengua en cuestión: *ich wollte ihr sagen, dass ich zu ihr böse war; claro, aber ich konnte nicht, no sé, die Situation war eigentlich nicht sehr dramatisch*. Por su parte, en el tipo inter-frasial el cambio implica el uso de una frase completa en una lengua, para luego pasar a otra frase con la segunda lengua. Asimismo, se requiere de fluidez en ambos idiomas para lograrlo: *gestern bin ich ins Kino gegangen, porque quería ver la última versión de Alien*. En tanto, el intra-frasial va de la mano con un riesgo sintáctico, ya que se emplea, por decirlo de alguna manera gráfica, al medio de la frase: *gestern kaufte ich un nuevo Hose* (Romaine 1995:121).

Un punto que se tiene que tomar en cuenta es la existencia de otros términos similares al de code-switching: préstamo y code-mixing. Sin embargo, el préstamo sólo ocurre en los casos del monolingüismo, pues para producir un code-switching se requiere de mayor competencia en las dos lenguas. En cuanto al code-mixing, Romaine (1995:124) alude a que se asocia principalmente con el tipo intra-frasial, mientras que el code-switching se relaciona con situaciones de diglosia, en las cuales sólo se emplea un código al mismo tiempo, o bien cuando la alternación de códigos se refiere a niveles estructurales identificables o simplemente a pasajes dentro de un discurso. Además,

Ritchie y Bhatia (2004:337) tienen la misma opinión que Romaine en el sentido de que el code-mixing es intra-frasial y el code-switching inter-frasial. En tanto, Grosjean (1982:206) agrega que el code-switching en los niños se utiliza para expresar una palabra o frase que en la otra lengua no es inmediatamente accesible, y que con el tiempo los jóvenes o adultos lo emplean como una estrategia comunicativa, incluso con el fin de marcar la pertenencia a un grupo.

2.4. Competencia-actuación/ Interferencia-transferencia

Moreno (2006:4), teniendo como base las propuestas de Chomsky, explica que una cosa es saber una lengua y otra muy distinta es emplearla:

“La competencia consiste en el conocimiento (potencial y actual) que el hablante posee acerca de su lengua y que le permite formar y entender oraciones de una longitud ilimitada. La actuación consiste en el uso que en cada ocasión el hablante hace de dicho conocimiento. La actuación está condicionada por un número indeterminado de factores no necesariamente lingüísticos como son la atención, la capacidad de almacenamiento de la memoria, el ruido de fondo en el que se produce la emisión o la comprensión de una oración. La relevancia de la propuesta de Chomsky consiste en afirmar que para entender el lenguaje es necesario ocuparse de ambas partes simultáneamente, pero diferenciándolas. Y eso es lo que han hecho los lingüistas. Paradójicamente, ha resultado ser más tratable científicamente el estudio de la competencia que el de la actuación“.

Por otra parte, al aludir al término interferencia, se produce de inmediato una asociación con un concepto negativo. Sin embargo, la interferencia se entiende como un fenómeno de la actuación de un hablante y a su vez esto corresponde al uso del conocimiento de una lengua, mientras que tal conocimiento subyacente equivale a la competencia en un idioma. Ahora bien, la interferencia se distingue del préstamo, ya que según Müller (2006:18) éste significa un fenómeno colectivo que implica a un grupo dentro de una comunidad de hablantes. En tanto, la interferencia es individual y se produce mayormente en la lengua hablada, por lo que resulta interesante analizarla

desde el punto de vista sintáctico. Por ejemplo, al comparar la negación alemana con la española: *ich will nicht essen/ no quiero comer*, ya que un niño podría decir *quiero no comer*.

En cuanto a la transferencia, ésta se refiere al traspaso de conocimiento de una lengua a otra, por ejemplo de algunas reglas. No obstante, existe una transferencia negativa que dificulta la adquisición de una segunda lengua, y otra positiva que la facilita. Asimismo, la negativa aparece cuando en las lenguas A y B existe un determinado campo gramatical que es diferente, y el problema se suscita porque se efectúa un traspaso sintáctico que no corresponde. Por el contrario, en la positiva coincide que ciertos campos gramaticales son similares y así el traspaso tiene éxito: *tengo un perro/ ich habe einen Hund* (positivo); *pásame el libro rojo/ gib mir das Buch rot* (negativo). Además, hay que destacar que la transferencia positiva puede acelerar el proceso de adquisición de la segunda lengua.

Por su parte, Romaine (1995:51-52) agrega que la interferencia se refiere a todo tipo de distinción que debe hacerse entre el discurso de una persona monolingüe y otra bilingüe. Es decir, la interferencia es propia del bilingüismo y no tiene relación con la transferencia o préstamo, ya que corresponde a la aplicación de dos sistemas sobre un mismo punto. Además, la transferencia también se puede comprender como la adopción de varios elementos que pasan de una lengua a otra.

En tanto Edwards (2004:18), es bastante enfático al sostener que la interferencia, el code-switching, el mixing y la transferencia representan casos de préstamo de una lengua a otra. Esto significa que los préstamos ocurren tanto a un nivel básico como en un plano más elaborado de la lengua, y por otra parte el prestigio y estatus del idioma en cuestión juegan un papel esencial. También este autor explica que algunas personas monolingües poseen una imagen negativa de los cambios de idiomas que efectúan los bilingües, y ello significa que términos como el *Spanglish* no son bien recibidos.

Otros aspectos interesantes de la interferencia los toca Muysken (2004:150-152) cuando plantea que ésta presenta varias instancias gramaticales tales como ausencia de pronombres, elementos no focalizados y sobreextensiones de modelos correlativos. El primer caso se da con frecuencia al comparar el español con el alemán o con el inglés, ya que en esa lengua romance no es necesario usar constantemente el pronombre. En relación a la falta de focalización se habla de una interferencia pragmática, en la cual hay modelos gramaticales similares, por ejemplo entre los complementos y adverbios: en vez de *lo has hecho bien* se puede decir *bien has hecho*. Y en cuanto a la sobreextensión se trata de establecer nuevas estructuras relativas y el ejemplo que cita este autor compara el quechua con el inglés: *how you live, that way you will die* (*como vivas, de ese modo morirás*). En el quechua de Bolivia se emplea una estructura similar que correspondería a una sobreextensión copiada del español.

3. Inteligencia y bilingüismo

Antes de entrar en la relación concreta entre ambos términos es necesario explicar qué se comprende bajo inteligencia, y para ello se considerará la reflexión de Piaget (1984:12). Ya desde el inicio este autor plantea que definir la inteligencia implica una tarea compleja, y agrega que para algunos como Claparède significa la adecuación psicológica a nuevas situaciones y condiciones, lo que permitiría diferenciarla de la costumbre y del instinto. No obstante, Piaget también se refiere a la visión de Bühler, para quien la inteligencia aparece en los procesos vinculados a una comprensión implícita que ocurre en un momento concreto (la denominada “vivencia aha”). Y por último Piaget también recuerda que para Köhler la inteligencia se relaciona únicamente con la reestructuración súbita. Frente a tales posturas Piaget habla de dos posibilidades: la primera sería optar por una definición funcional de la inteligencia, con el riesgo de incluir todas las definiciones cognitivas, y la segunda correspondería a una estructura específica concreta que serviría como criterio de la inteligencia, con la dificultad de que ello permanecería como una convención y así se perdería de vista la continuidad.

Al tener presente ese panorama, Piaget (1984:13-14) propone una tercera posibilidad que conduce a definir la inteligencia siguiendo la dirección de su desarrollo, sin darle demasiada importancia a la pregunta sobre la delimitación de la misma. De tal manera se podría apreciar la inteligencia desde el punto de vista funcional y estructural. Si se toma el aspecto funcional el argumento es que un comportamiento resulta inteligente en la medida que el camino entre el sujeto y el objeto de su actividad sea más amplio y complejo. En este caso la percepción sigue una vía simple, incluso cuando el objeto está alejado del sujeto. En tanto, al considerar el mecanismo estructural las adecuaciones senso-motoras son por una parte estáticas y por otra dirigidas, mientras que la inteligencia se desarrolla en la dirección de un movimiento reversible. Y esta reversibilidad corresponde a un criterio de auto equilibrio.

En cuanto a la lengua Piaget (1984:140) explica que se relaciona con una función simbólica que se adquiere ya desde los seis meses y que se extiende hasta los cuatro años, dando vida así a un período en el cual se desarrolla un pensamiento simbólico. Luego comienza una etapa más bien intuitiva que dura hasta los siete u ocho años y posteriormente, hasta los 12 años, se organizan las operaciones concretas, es decir, el pensamiento operativo según grupos, vinculado a objetos concretos que se pueden tocar y, finalmente, se pasa a un pensamiento formal relacionado con una inteligencia reflexiva.

Mientras se desarrolla el pensamiento simbólico, el niño puede repetir varias palabras, pero a cada una le atribuye un significado global. Sólo a partir de los dos años comienza la adquisición sistemática de la lengua. La función simbólica permite expresar la realidad a través de signos que son distintos al objeto que se indica. Durante la etapa intuitiva el niño puede desarrollar operaciones básicas, y si bien la inteligencia presenta avances, el niño permanece en un estado prelógico. Esto significaría por ejemplo, que el niño aún no tiene la capacidad de construir un todo, porque los objetos individuales siguen desempeñando un papel fundamental. Luego, en la etapa de las operaciones concretas, el niño ya puede llevar a cabo operaciones lógicas aritméticas. Posteriormente, en el proceso del pensamiento formal, se da paso a la elaboración de teorías en todos los ámbitos posibles y ya no hay una fijación en los objetos, sino que se

inicia una reflexión a un nivel más abstracto, que implica el empleo de la deducción (Piaget 1984:140-167).

En relación con este tema Grosjean (1982:220) alude a los problemas más comunes que se encuentran en los niños bilingües y que tienen que ver, por ejemplo, con la restricción del vocabulario, la limitación de la estructura gramatical, orden inusual de las palabras y errores morfológicos. Además, agrega que de acuerdo a estudios se ha podido demostrar que los niños bilingües no son necesariamente más inteligentes que los monolingües, sobre todo en contextos rurales, y que de hecho muchos niños bilingües presentan efectos negativos a nivel lingüístico, cognitivo y educacional. No obstante, este autor también se refiere a otros estudios que hablan de los efectos positivos que tendría el bilingüismo, tales como mayor conciencia de la diferencia entre las distintas lenguas, más facilidad para aprender un nuevo idioma y más motivación escolar que el resto de los niños. Asimismo, los infantes bilingües presentan en varios casos una estructura de la inteligencia más diversificada y flexible, y por lo mismo serían más creativos, pero no por ello más inteligentes que los monolingües, aunque sí tendrían más capacidad intelectual.

En tanto, Edwards (2004:15) agrega que todas las personas tienen la capacidad de poder extender su repertorio lingüístico. Además, critica estudios estadounidenses que sostienen la carencia de inteligencia de parte de individuos bilingües, porque muchos de éstos llegaron de Europa y no poseían una educación tan elevada en sus países de origen. También afirma que en las zonas bilingües rurales se percibe un nivel intelectual más bajo, sin embargo, asegura que los estudios recientes no han podido establecer una relación entre bilingüismo e inteligencia, si bien plantean que los niños bilingües demuestran más flexibilidad mental, superioridad en la formación de conceptos y otro tipo de habilidades mentales. No obstante, este autor insiste en que no se puede relacionar de manera absoluta el bilingüismo con una mejor disposición intelectual, ya que cada estudio al respecto resulta relativo debido a las distintas variables que se deben considerar, tales como definición de inteligencia, estrato social y económico de las personas en cuestión y definición de bilingüismo. De tal modo, aunque no se pueda comprobar con certeza que el bilingüismo implica ventajas

intelectuales, al menos no presenta un decrecimiento de las mismas.

Por su parte, Romaine (1995:107-109) explica que el bilingüismo ejerce un efecto sobre las estrategias cognitivas. Además, alude a que uno de los aspectos más negativos no tiene que ver con el bilingüismo en sí, sino con el estigma que significa, pues en muchos casos se asocia con la migración.

Por otro lado, Cichon (2010:7-15) se refiere a la relevancia que ha ido asumiendo el tema de las ventajas cognitivas que poseen las personas bilingües en comparación con las monolingües. En la base de esta postura se encuentra la propuesta de Peal y Lambert, quienes ya en 1962 plantearon que los bilingües gozan de mayor flexibilidad mental, lo que también ha sido apoyado por otros autores como Ulrike Jessner en 1998. En este sentido Cichon alude a distintos argumentos que sostienen que el bilingüismo juega un papel esencial para poder adquirir otros idiomas suplementarios: en primer lugar existiría una conciencia multilingüística y una mayor flexibilidad cognitiva, lo que se traduciría, por ejemplo, en una experiencia idiomática más amplia, capaz de acomodarse a diversas situaciones, motivando de tal modo una lingüística pragmática (saber cómo). También se podría extender el llamado “período crítico”, lo que significaría que la plasticidad del cerebro se prolongaría. En segundo lugar, las personas bilingües gozan de una experiencia práctica más amplia en el proceso de adquisición de una lengua, lo que les permite desarrollar estrategias efectivas para luego aprender otro idioma. Por ejemplo, estrategias cognitivas (en relación con interferencias) y estrategias metacognitivas (vinculadas a la planificación y control de las consecuencias del propio hablar). Además, se considera que gracias a la socialización bilingüe, las personas en cuestión son mucho más flexibles y tolerantes en situaciones ambiguas al momento de aprender otra lengua.

4. Bilingüismo y emociones

Desde siempre las emociones han jugado un papel fundamental en el ser humano y es por ello que Altarriba y Morier (2004:251-252) han querido profundizar en este tema, pues para expresar las emociones se requiere de la lengua, y en este caso resulta interesante descubrir qué sucede con las personas bilingües. En primer lugar estos autores plantean que de acuerdo a estudios se ha podido establecer que la segunda lengua adquirida desempeña un rol más neutral al momento de manifestar las emociones. Sin embargo, un estudio¹ realizado con personas bilingües en inglés y español (un grupo con el español como lengua dominante y otro grupo con el inglés) demostró que todos los participantes respondieron en español cuando había que aludir al humor, pero en relación con los estados de ansiedad o depresión hubo alternación entre los idiomas.

Otro punto de relevancia según estos autores, es que la lengua en la cual se expresa una emoción puede tener un vínculo con el contexto que en aquel momento se vivió, lo que significaría que la memoria registra tal instante y luego, de modo automático, la persona reacciona a la emoción con la lengua que le evoca esa determinada emoción. Esto significa que la lengua ayuda a organizar los acontecimientos que han sido grabados en la memoria, lo que incluye representaciones simbólicas y experiencias sensibles. Ahora bien, si una experiencia determinada estuvo marcada por el idioma A, entonces la persona puede narrar mucho mejor en ese idioma los hechos relacionados con tal experiencia e incluso parece tener más información en esa lengua, como para poder contar lo que pasó. Asimismo se ha podido comprobar que si un acontecimiento negativo ocurrió en una lengua, al momento de contarlo en el otro idioma, se baja el nivel de tensión de la experiencia, suscitando así un efecto positivo. Sin embargo, lo ideal sería que la persona pudiera expresarse en las dos lenguas para narrar ciertos episodios de su vida (Altarriba y Morier 2004:256).

¹ Estudio dirigido por Gutfreund en 1990.

En relación con este último punto se ha establecido que individuos los bilingües suelen acudir al code-switching para expresar sus emociones y al parecer lo hacen así porque desean ser mejor comprendidos por sus interlocutores también bilingües (Altarriba y Morier 2004:257). De hecho pueden usar las lenguas A y B frente a personas no bilingües para causar el efecto contrario, es decir, producir una distancia, sobre todo cuando el tema que se trata resulta un tanto incómodo. Esto implica que la segunda lengua cumple una función intelectual y sirve de algún modo para canalizar las emociones. Por otra parte, se sostiene que la lengua dominante se convierte en el instrumento para recurrir a las experiencias de la niñez o para expresar de manera más adecuada las emociones, sean de felicidad o tristeza, ya que la segunda lengua tiende a intelectualizar lo que se siente (Altarriba y Morier 2004:259). Además, se ha podido corroborar que las personas bilingües suelen usar transferencias, por ejemplo cuando tienen que definirse a sí mismas. Es decir, alguien podría decir que es *impaciente* cuando le preguntan en español, pero *faul* si es en alemán, lo que demostraría una independencia de las lenguas.

5. Bilingüismo e identidad

Sin lugar a dudas que al hacer alusión a los conceptos de bilingüismo e identidad se piensa de inmediato en la migración y la globalización, tal como lo propone Hu (2007:1-2) en la introducción de su reflexión sobre el multilingüismo, identidad y teoría de la cultura. Esto a su vez se vincula a diferentes factores esenciales tales como el desconocimiento de la lengua mayoritaria, sentimientos de no pertenencia a un lugar y carencia de sentido al inicio de una nueva vida en otro país. A ello se suma el hecho de que no siempre se llega a dominar la forma dialectal de la lengua de la sociedad que acoge a los migrantes y veces se tiene la sensación de que hay un distanciamiento de la lengua propia con el fin de adquirir o aprender el idioma hasta entonces desconocido. Además, esta autora plantea que tales experiencias vinculadas a la adquisición de otra lengua en un contexto de migración no se pueden separar de otros aspectos tales como normas, valores, sentido de la normalidad y del comportamiento, de la mímica y de los gestos, de las expectativas estéticas y éticas, y de los pensamientos que impregnan una determinada cultura.

También agrega que en definitiva, al considerar a los migrantes, no se puede disociar la identidad de la lengua, lo que la conduce al concepto de *personas traducidas*, el cual se define del siguiente modo: tales personas están obligadas a dar todo de sí en la nueva cultura que les toca vivir, lo que incluye por supuesto tradiciones, lengua e historia, y por lo tanto tienen que renunciar a una parte fundamental de ellos mismos. Asimismo, se puede considerar el pensamiento que plantea que la lengua no es en primer lugar un medio de comunicación, sino más bien un instrumento de construcción cultural que ayuda a constituir la verdadera identidad (Hu 2007:6). Esto se puede apreciar, por ejemplo, en los casos de adultos que ya llevan un par de años en Austria, como se expondrá más adelante en las observaciones prácticas.

Por su parte, Thim-Mabrey (2003:1) especifica que la palabra *identidad* tiene varios significados, por ejemplo, en relación a la autenticidad de una persona o cosa; la unidad de una persona; identificación con algo o alguien. El problema es que cada una de tales definiciones resulta altamente compleja, más aún si se trata de

establecer un vínculo entre lengua e identidad. No obstante, esta autora propone una denominación para el concepto de identidad lingüística. Según ella ésta tiene que ver con la cualidad de cada lengua en particular, independiente de las demás. Esto implicaría de hecho poseer una identidad. Por otra parte, la identidad lingüística puede definir la identidad de una persona concreta en relación a su lengua. Por lo tanto, al considerar esta descripción se contempla también la posibilidad de incluir a los distintos dialectos. Además, Thim-Mabrey (2003:2) se refiere al concepto de identidad a través de la lengua, considerando que aquí el punto de vista se limita a la identidad de personas, en la medida que ellas estén constituidas por medio de la lengua y su uso. Es decir, en este caso se argumenta que la lengua correspondería a un instrumento para construir la identidad de una persona, quedando la puerta abierta para descubrir si la identidad se muestra en el habla. Importante es comprender que la lengua constituye el fundamento esencial de la imagen propia, de los pueblos y de las minorías étnicas, de los grupos pequeños o grandes, regionales o sociales. Por otra parte, la lengua se puede comprender como medio social, cultural o político para fundar la identidad y en un conflicto puede emplearse como instrumento para asegurar la identidad. Todo ello implica el deseo de verse representado en una lengua. Ahora bien, el concepto de identidad lingüística no se vincula sólo con las personas, sino además con la lengua misma, lo que conduce a la trascendencia de los nombres, ya que éstos significan un componente fundamental de la lengua, ya que permiten determinar una identidad. Es decir, un nombre propio ayuda a descubrir y delimitar una unidad, ya que a través de él un individuo se hace identificable en la sociedad (Thim- Mabrey 2003:10).

En tanto, Kremnitz (2004:83-99) al referirse a la lengua y la identidad explica que este último término tiene su origen en la lógica y las matemáticas, pero que a través del tiempo ha sufrido algunas modificaciones semánticas influidas por la psicología individual. Ésta interpreta la identidad de un modo diacrónico, lo que significa que ella debe implantar el criterio de la continuidad de la autopercepción, y esto a su vez permite que la identidad tenga un cambio: la identidad posee períodos y en cada uno de ellos predomina de tal manera la suma de las constantes de los cambios, que finalmente la percepción de la continuidad de la propia existencia no se puede cuestionar. Ello quiere decir que la identidad se mueve entre la continuidad y el cambio,

y a su vez esto significa que la identidad sólo funciona de acuerdo a las relaciones sociales, pues es el resultado de la percepción propia y externa.

Por otra parte, Oppenrieder y Thurmair (2003:44) al tratar el tema de la identidad lingüística en el contexto del bilingüismo sostienen que hay que considerar distintas dimensiones que juegan un papel fundamental, tales como el aspecto territorial; saber si el bilingüismo se refiere a un grupo o a un individuo; determinar diferencias funcionales, es decir, ver en qué medida las lenguas están funcionalmente separadas o no en una situación de bilingüismo, lo que ayuda a determinar qué lenguas se emplean para determinados casos. Asimismo, plantean que es de suma importancia tener presente el grado de competencia al hablar de situaciones de bilingüismo, o sea, definir una lengua dominante y otra débil, ya que sólo de este modo se podría aludir a un bilingüismo individual. Naturalmente el prestigio de las lenguas en cuestión también se debe considerar, y no sólo el prestigio que cada lengua recibe en una sociedad, sino también el que el individuo le atribuye personalmente.

En relación con el bilingüismo producido por la migración, se trata de un individuo o un grupo que llega a un país donde por lo general se habla una lengua que se utiliza en todos los contextos, lo que significa que el idioma de origen de los migrantes pasa a ocupar sólo la esfera privada de la comunicación. En principio, si la sociedad que acoge a los migrantes no es bilingüe o multilingüe, se sostiene que sólo puede llegar a serlo en la medida que reciba cada vez a más migrantes, como es el caso de una parte de los Estados Unidos de América, en la cual el español ha pasado a ocupar un sitio de suma importancia o bien lo que ha sucedido en Austria y Alemania con las personas de origen turco. Aquí la pregunta que surge es hasta qué punto resulta trascendente para estos países la lengua de los migrantes y al ahondar en las respuestas se percibe una tendencia negativa, ya que la lengua de los migrantes se interpreta como una especie de interferencia del idioma del país, el cual obviamente no se siente identificado con la lengua de los migrantes. Por otra parte, cuando se está frente a individuos que son bilingües, pero que no reciben un reconocimiento por tal bilingüismo de parte de la sociedad “oficial”, se habla de bilingüismo bajo presión (Oppenrieder y Thurmair 2003:47). Ciertamente éste no es el caso de Austria ni de

Alemania, porque las lenguas de los migrantes no están prohibidas, pero de alguna manera a veces son ignoradas. Un ejemplo de ello se demuestra en el hecho de que muchos escolares que ya son bilingües son tratados como si no lo fueran y se ven obligados a aprender inglés, como si tal aprendizaje se tratara de una cuestión estatal, meramente formal.

Fundamental es tratar de definir a partir de qué momento una lengua ajena se convierte en una especie de amenaza para un grupo o un individuo, asumiendo que el concepto de nación se comprende ante todo como sinónimo de unidad lingüística. En este punto resulta importante especificar si el bilingüismo es voluntario o no y si la lengua “amenazadora” goza de prestigio. De tal manera se deduce que si el bilingüismo tiene un origen voluntario no presenta un alto grado de amenaza contra la identidad, y si además la lengua “sospechosa” tiene prestigio se transmite una imagen positiva. No obstante, si el bilingüismo individual es involuntario (no escogido) resultan dos polos extremos relacionados con la identidad. Por un lado, se argumenta que ésta puede ser amenazadora, pero por otro que es productiva (Oppenrieder y Thurmair 2003:49).

En el primer caso se considera que la amenaza es percibida por el individuo que precisamente es bilingüe, ya que éste asume que su bilingüismo implica una pérdida de identidad y además cree que al momento de adquirir una nueva lengua tiene que adoptar otra identidad, lo que a su vez produce miedo. Naturalmente esto suscita problemas, ya que se trata de un bilingüismo obligado que tiene como objetivo garantizar la supervivencia. Por lo tanto, la adquisición de una segunda lengua en este caso pasa a significar algo extraño, una manera de amenaza que cuestiona las certezas que se poseían hasta entonces, ya que nacen sentimientos de división y de pertenencia a dos mundos totalmente opuestos. Sin embargo, también existe una mirada positiva del bilingüismo en los migrantes, siempre y cuando la adquisición de una segunda lengua no se aprecie como un peligro o una necesidad, cuando no se da ese pensamiento de querer situar una identidad sobre otra. Ello se logra sólo si el bilingüismo y la multiculturalidad se asumen como una característica de la identidad. Esta actitud se percibe sobre todo en las generaciones más jóvenes que demuestran más conciencia de sí mismas y que a decir verdad no manifiestan tanto interés por la patria de sus

ancestros (Oppenrieder y Thurmair 2003:50-52). En tanto, Garbislander (1997:49) explica que un contexto bicultural no necesariamente tiene que conducir a perturbaciones emocionales o a sentimientos de aislamiento, de no pertenencia o carencia de orientación. Todo ello puede acontecer, pero bajo condiciones adversas, tales como la falta de reconocimiento del individuo por parte de la sociedad.

Otro aspecto interesante relacionado con la identidad y la lengua lo trata Jessner (2007:25), cuando explica que la identidad no corresponde a una categoría que se pueda situar al nivel de la cultura o la lengua, ya que estas dos definiciones dependerían de la identidad, la cual se encontraría en un nivel superior. Por lo tanto, la cultura y la lengua no son pensables si no existe la identidad. Asimismo, Jessner (2007:25-26) sostiene que la identidad lingüística tiene que comprenderse como un componente de la identidad individual, ya que la lengua es un medio que ayuda al individuo para que éste pueda estructurar las experiencias del proceso de adaptación a las condiciones del entorno que siempre están cambiando, logrando así un patrimonio colectivo de ideas. De tal modo, resulta evidente que la identidad lingüística implica un fenómeno bastante complejo que está influido por factores psíquicos, psicológicos, geográficos, étnicos, sociales, culturales y contextuales. Además, se desprende que el individuo es fundamental para la naturaleza de la identidad, sobre todo al tener en cuenta que el sistema de valores del individuo juega un papel esencial en la identificación con el entorno.

Por su parte, Lüdi (2007:42-44), al referirse a la lengua y la identidad explica que en primer lugar esta última ayuda a establecer orden y estabilidad en un ámbito concreto que al inicio parecía estar sumido en cambios. También agrega, basado en Le Page/Tabouret-Keller (1985:3), que la identidad sirve para comprender las distintas formas y roles que un actor asume dependiendo del contexto social. Visto de esta manera la identidad no significa sólo poder identificar a un individuo, sino que también implica considerar a tal individuo como miembro de un todo mayor en sentido lingüístico, social y étnico. Es decir, en este caso se habla de una identidad social, en la cual se toman en cuenta la mirada que el individuo tiene de sí mismo y la mirada que otros tienen de él. Ello se traduce en que al desear definir la identidad de alguien se

tiende a buscar categorías y prototipos, de acuerdo a signos externos como la apariencia, por ejemplo. Sin embargo, la lengua desempeña un papel esencial en el proceso para atribuir una identidad, ya que determinadas palabras, el acento y el tono poseen un significado social, lo mismo que la edad, el sexo y el estrato económico. Esto significa que cada individuo trata de adecuar su comportamiento lingüístico a un determinado grupo, lo que suscita una relación de retroalimentación entre el individuo y el grupo, y esto a su vez implica que en el transcurso de la interacción la identidad siempre se construye y reafirma. Además, todo ello conlleva a las siguientes conclusiones: la identidad no es aparente y en una situación de migración se va construyendo una y otra vez gracias a la interacción; la identidad no es uniforme y las personas bilingües o políglotas están en condiciones de alternar su comportamiento lingüístico, adecuándolo a distintos grupos y así pueden adquirir varias identidades sociales complementarias (vienés, austriaco, europeo); lo anterior no significa que el conjunto que implica la mentalidad y el carácter corran algún tipo de peligro, porque todo está incluido en un sistema de identidad coherente; obviamente hay casos en los cuales el individuo no sabe conducir sus identidades sociales, y es ahí cuando el bilingüismo puede transformarse en un problema.

Para analizar este último aspecto Lüdi (2007:45-47) se refiere a la elección de la lengua y a la marca de la identidad en una persona bilingüe. En primer lugar, explica que este proceso no es voluntario, sino que se da paulatinamente. Lo importante en este punto es subrayar que la opción por una de las lenguas está determinada por los factores que envuelven una situación concreta, ya sea en una ocasión privada o pública, en el trabajo o en el tiempo libre. Algo similar puede ocurrir en una sociedad en la cual la competencia lingüística de los idiomas en cuestión no es homogénea. Además, la elección de una lengua sirve como instrumento para definir una situación y así, cada vez que dos personas se encuentran optarán por un idioma concreto, ya sea por un asunto de reglas sociales, por diferencias en el conocimiento de esa lengua. El problema es que no siempre tales reglas están definidas y eso dificulta el canal comunicativo entre los interlocutores. Por otra parte, se ha podido comprobar que los migrantes reaccionan de distintas maneras frente a la sociedad que los acoge, algunos expresan más miedo que otros de perder su identidad, por lo que se muestran más reacios a los cambios.

Asimismo, hay que considerar que los migrantes rara vez se autodenominan como bilingües, a menos que entren en los detalles de sus características personales. No obstante, están impregnados por marcas que se expresan a través de códigos transferibles de una lengua a otra. Por ejemplo, cambio de idioma al hablar, uso de Code-switching, préstamos y transferencias lexicales, lo que conduce a frases tales como *estoy demasiado müde como para salir a dar un paseo*. Lo interesante es que se ha podido establecer que tales fenómenos lingüísticos están regulados por reglas y esto ha conducido a formular la llamada gramática del Code-switching que adquiere relevancia cuando la conmutación se da al interior de una frase y no entre dos frases. Esto no ocurre de manera caótica, sino más bien sistemática, lo que permite integrar las lenguas en juego. Así, tales marcas implican una pertenencia a un grupo social, pero esto no está libre de ciertos peligros, ya que para algunos es sinónimo de falta de claridad en la lengua debido a que no se respetan las normas cien por ciento (Lüdi 2007:48).

Haciendo alusión a esos puntos esenciales se desprende que al inicio la migración se vive como una especie de choque cultural, en el cual el sentido de la realidad se ve alterado, ya que ciertos esquemas que hasta entonces eran fijos comienzan a balancearse, los canales normales de información no funcionan como antes y la vida cotidiana se hace más agotadora, pues al inicio la persona no se siente acogida por ningún grupo. Si la identidad tuviera que ser una y otra vez reafirmada, se correría el riesgo de perderla, sobre todo si los aspectos que la caracterizan perdieran su significado. Frente a este peligro la tarea del migrante consiste en fortalecer sus estructuras, rompiendo las barreras que existen entre él y el grupo o incluso podría buscar un nuevo grupo, dependiendo, por ejemplo, de los valores que lo puedan acercar a ese nuevo grupo, ya que lo que necesita es sentirse aceptado (Lüdi 2007:48).

Un ejemplo vinculado al proceso de identificación cultural y posicionamiento social lo entrega Wachendorf (2005:203), cuando expone la situación de los migrantes congolese en Bélgica, considerando que El Congo era una colonia belga. En primer lugar explica que después de 1960 la mayoría de los congolese que emigraron a Bélgica corresponde a universitarios que gracias a acuerdos entre ambos

gobiernos recibieron becas. Debido a la complicada situación financiera de El Congo, muchos de esos jóvenes terminaron por quedarse en Bélgica y de ese modo formaron un grupo de élite. Sólo a partir de 1980 comenzaron a llegar con más fuerza otro tipo de inmigrantes a Bélgica tales como trabajadores, deportistas, refugiados políticos y los llamados “sin papeles”.

Posteriormente los inmigrantes de África central fundaron asociaciones que promovían diversas actividades, representando además características esenciales de la identidad de sus miembros (origen étnico, lengua, religión, profesión o posición política). Además, estas asociaciones apuntaban a tres objetivos fundamentales: apoyo mutuo entre los miembros, cuidado del contacto y preparación para regresar al país de origen. Tales metas eran compartidas por Sangalayi, la asociación vinculada a El Congo. Por otra parte, resulta atrayente analizar cómo los inmigrantes congolese comenzaron a posicionarse en la sociedad belga, ya que nunca se han sentido identificados con las categorías nacionalistas relacionadas a la lengua, típicas de Bélgica (Flamen y Wallonen= flamenco y francés). Por el contrario, los inmigrantes congolese se refieren a ellos mismos como “los nuevos belgas”, es decir, aquéllos que tienen un origen migratorio. Esto significaría la existencia de belgas molubas, entendido como otra categoría junto a los belgas valones o flamencos. La diferencia es que para éstos dos últimos la lengua establece una línea divisoria, mientras que para los inmigrantes que por razones coloniales ya hablaban francés, la lengua significa simplemente un medio de comunicación que se aprende. Es decir, los congolese, a pesar de dominar el francés, no se identifican con los valones y si en El Congo hubiesen aprendido flamenco no podrían identificarse con los flamencos (Wachendorf 2005:206-207).

6. La integración y el bilingüismo

En este punto resulta inevitable aludir nuevamente a la migración como un factor relevante, sobre todo si se comprende la integración como un acto de asumir la lengua y la cultura del país que brinda acogida. Concretamente se hará alusión a la situación europea, porque es la más comparable con el contexto austriaco, pero también se incluyen ejemplos de Austria.

Considerando lo anterior se puede afirmar que el sólo hecho de pensar en Europa ya implica una gama de lenguas que gracias a la Unión Europea ha entrado en un contacto mucho más activo. Esto quiere decir que con el transcurso del tiempo han nacido grupos que se podrían calificar de minorías, y por lo tanto se han creado políticas para garantizar las necesidades lingüísticas de ellas. Un ejemplo claro es la existencia de la Carta Europea para las Minorías y Lenguas Regionales establecida por la Comunidad Económica Europea en 1977, pero que lamentablemente sólo velaba por la reintegración de los niños de padres migrantes en sus países de origen. Algo similar ocurrió con la Carta para las Minorías y Lenguas Regionales de Maastricht en el año 1992, pues se excluyó la situación lingüística de los migrantes (Tabouret-Keller 2004:662).

En relación con lo anterior hay que tener en cuenta que la migración es efectivamente uno de los factores principales del cambio en las lenguas y del bilingüismo, al menos en Europa, sobre todo en los últimos años debido a la búsqueda de trabajo y de mejores condiciones de vida. Esto significa obviamente que las personas llevan consigo su lengua, pero no pueden influir de manera radical en la lengua del país que los recibe, ya que a partir de la tercera o cuarta generación el idioma del país de origen sufre bastante deterioro, por lo que no se puede hablar en este caso de un bilingüismo a largo plazo. También basta considerar que en la Unión Europea hay más de 15 millones de migrantes, de los cuales alrededor de cinco millones provienen de otros países de la Unión. Los que tienen la cantidad más alta de extranjeros son Bélgica, Alemania, Francia y los Países Bajos con 9%, 7%, 6,3% y 4,6% respectivamente². El

² Austria tiene 1,97 migrantes por cada mil habitantes (www.laenderservice.net/laenderdaten/bevoelkerung/migrationsrate.asp).

22% de los inmigrantes provienen de Turquía, 8% de la ex Yugoslavia, 20% de otros países europeos, 15% de Asia y 8% de América del Norte y del Sur (Tabouret-Keller 2004:667).

Se ha mencionado el contacto entre las lenguas que se produce debido a la migración y aludiendo a este punto se puede considerar el análisis de Gugenberger (2003:40). Según esta autora tal contacto sitúa como centro de atención a las lenguas en cuestión, a diferencia del término bilingüismo que se concentra más bien en el hablante. Además, resulta interesante cuando se hace referencia al término “lingüística de migración” en el cual se consideran aspectos demográficos, sociológicos y psicológicos, entre otros. Sin embargo, Gugenberger (2003:43) critica la mera postura sociológica al tratar la migración, porque olvida los aspectos individuales, mientras que desde el punto de vista demográfico también hay una carencia, ya que se limita a describir. Otro problema es que muchas teorías sociolingüísticas que se enmarcan en factores políticos, sociales y económicos para determinar el comportamiento lingüístico (por ejemplo de los inmigrantes), no logran explicar con éxito por qué para un grupo resulta más esencial que para otro conservar la primera lengua.

Frente a esa problemática hay que considerar una serie de factores que influyen en el hablante y en la lengua. En primer lugar aquéllos que se relacionan con el momento previo a la migración, por ejemplo guerra en el país de origen, catástrofes naturales o bien razones políticas, religiosas, económicas, sociales, psíquicas o personales. Obviamente no existe sólo un motivo, pues lo normal es que se dé un conjunto de ellos. Además, si la migración no es voluntaria habrá un comportamiento lingüístico distinto en el país de acogida. Sin embargo, la voluntad u obligación de emigrar resulta difícil de definir. Otro factor importante es saber si los migrantes desean quedarse para siempre en otro país o sólo por un período, pues ello también determina su comportamiento lingüístico. Asimismo, hay que considerar el prestigio que posee la lengua de los migrantes en su propio país, ya que si se trata de una lengua minoritaria, sin tradición literaria, que no goza de rango oficial, pueden producirse efectos negativos luego en el país que los recibe (Gugenberger 2003:44-46).

A tales factores se suman aquéllos que influyen en el hablante y en la lengua después de haber emigrado, es decir, cuando ya se vive en el extranjero (Gugenberger 2003:47-56). En primer lugar están los factores comunitarios y demográficos que se dividen en:

- Distancia demográfica: ésta resulta determinante para establecer contacto con el país de origen, pues entre más lejos se encuentre éste, menos probable será visitarlo regularmente y de ese modo a veces se llega a perder el contacto, sobre todo si la situación financiera de las personas les impide viajar cada cierto tiempo.

- Circunstancias de la zona de residencia: la intensidad del contacto de un grupo de migrantes con otros miembros de su país de origen va a depender de si llegan a una gran ciudad o a un pueblo pequeño. Además, es común que incluso cambie el tipo de trabajo que los migrantes realizan, pues en el campo por lo general se dedican a labores agrícolas, mientras que en la ciudad al comercio o al área de servicios. En caso de que un grupo de migrantes viva en regiones con poco contacto hacia afuera, se forman islas lingüísticas que implican la mantención constante de la primera lengua. Sin embargo, este fenómeno también puede suscitarse en grandes ciudades a manera de guettos, con la diferencia de que en la ciudad existe la posibilidad de que el contacto con otros miembros del mismo grupo se pierda con más facilidad.

- Tamaño y grado de cohesión del grupo de migrantes: en este factor cobra importancia determinar en qué medida los migrantes desean o pueden comunicarse en su lengua materna, ya que sólo así pueden cuidar de ella. Si alguien emigra solo y no establece contacto con otros que hablen su lengua, tal cuidado pasa a segundo plano. Por lo tanto, la deducción obvia es que si alguien deja su país individualmente tendrá al inicio más dificultades para encontrar cohesión con otros de su grupo, a diferencia de quienes emigran en conjunto, pues en este caso el cuidado de la lengua materna es más fácil. No obstante, se ha demostrado que si el grupo de migrantes que llega a un país es grande, no significa necesariamente que velen por su lengua, como es el caso de los italianos en Buenos Aires, quienes asimilaron el español bastante rápido.

- Pertenencia política, religiosa y social: estos factores influyen los relacionados con la cohesión. La tendencia política se distingue más en aquéllos que han sido exiliados. Por ejemplo, en Buenos Aires y Montevideo se creó un grupo de exiliados en el tiempo de la dictadura del español Franco, y uno de los objetivos

primordiales era cuidar la lengua gallega a través de periódicos y diversas actividades. Naturalmente la confesión religiosa también es un elemento que permite unirse en el extranjero, como lo han demostrado los árabes de distintas orientaciones religiosas en Argentina.

– Situación económica y prestigio social de los migrantes: por lo general el deseo de surgir social y económicamente se asocia a la migración. No obstante, para lograrlo se requiere a su vez la capacidad de integrarse en la sociedad que recibe, y esto implica en algunas ocasiones el riesgo de perder características de la identidad, tales como la lengua, sobre todo cuando la cultura de origen no goza de prestigio o está mal catalogada. En cambio, si el origen tiene prestigio existen más posibilidades de que los migrantes se integren.

En segundo lugar se encuentran los factores sociolingüísticos:

– Prestigio o estigma de una lengua en el país de destino: los valores que se atribuyen a una etnia y a una lengua suelen estar enlazados. Por tal motivo, se afirma que las lenguas se convierten en símbolo de adelanto, riqueza, educación, pobreza, atraso o carencia de formación, dependiendo del prestigio o estigmatización de un grupo concreto ligado a un idioma. Ello puede producir incluso que un grupo rechace su lengua materna debido a la mácula que lleva consigo.

– Función de la (las) lengua (s): en relación con este punto se alude a que en algunos grupos de inmigrantes la lengua materna se pierde ya en la segunda generación, mientras que en otros se mantiene incluso hasta la quinta, y a partir de ello surgen reflexiones sobre la función que cumple la lengua materna y la segunda lengua. El idioma de origen es más fácil de mantener si por ejemplo tiene un uso en el trabajo que la persona realiza o si en el matrimonio ambos tienen la misma lengua materna. Obviamente si se mantiene y se transmite a los hijos en el país de destino, los niños podrán crecer bilingües, de lo contrario esta posibilidad disminuye o no existe. Por otra parte, si la lengua materna resulta trascendente como elemento de la identidad, entonces procura mantenerse.

En tercer lugar aparecen los factores lingüístico-políticos:

– Política de inmigración: se vincula con la política que los países poseen respecto a la lengua, ya que algunos abrazan los conceptos del monolingüismo, en tanto otros se abren al multilingüismo. En el primer caso los migrantes tienen que asimilar la lengua del estado, y en el segundo existen posibilidades de emplear otro idioma. Las consecuencias son que en el primer contexto pueden haber incluso persecuciones, mientras que en el segundo se logra el reconocimiento.

En cuarto lugar los factores lingüístico culturales:

– En relación con el contacto lingüístico: esto a nivel de la lengua misma, abarcando por ejemplo la fonética y la morfología, pues estas disciplinas se emplean al momento de tratar temas como la interferencia o el code-switching. Importante en el aspecto lingüístico cultural es la distancia o cercanía existente entre la lengua materna de los inmigrantes y la del país que los recibe. Si ambas lenguas se asemejan resulta fácil aprenderlas y menos complejo establecer contactos, pero al mismo tiempo se tienden a mezclar, como ocurre entre español e italiano. Si son muy diferentes hay una barrera comunicativa sobre todo al inicio.

En quinto lugar se encuentran los factores individuales y psíquicos:

– Edad de la migración y condiciones familiares: naturalmente la edad de la migración influye en la adecuación a la nueva lengua y cultura, pues a un niño le resulta mucho más fácil acostumbrarse al entorno. Por otra parte, hay que considerar que si una persona emigra sola es probable que no cuide lo suficiente de su lengua materna, a diferencia de quien emigra con la familia, aunque obviamente existen excepciones. Y también influye en el ámbito familiar el rol de la mujer, ya que si se mantiene la tradición del país de origen, como es el caso en las familias islámicas, se tiende a cuidar más de la lengua materna.

– Período de residencia en el país de acogida: en este caso se comparan las olas de migración y el comportamiento de los individuos en relación con la lengua en cada etapa. Por ejemplo, grupos de gallegos que emigraron a Argentina a fines del siglo XIX no mantuvieron con fuerza su lengua en relación con aquéllos que emigraron a mediados del siglo XX.

– Disposiciones psíquicas y expectativas: todo esto está determinado por el marco social que envuelve a los individuos y además por factores sociolingüísticos. Las disposiciones psíquicas no son fáciles de descifrar, porque aparecen sutilmente con el tiempo, incluso de un modo metalingüístico (expresiones quizás inconscientes). Para facilitar la observación de este fenómeno lo ideal es poner como centro de atención al individuo, su percepción y valoración de los factores externos. Además, es importante considerar las expectativas que el individuo tiene frente a la lengua del país que lo recibe, pero también en relación con su lengua materna. Por otra parte, se debe evaluar si para el individuo la emigración está marcada por aspectos negativos o positivos, por ejemplo si se dan fenómenos como tristeza, nostalgia por el país de origen, búsqueda de orientación o adecuación, entre otros. Todo ello ayuda a comprender de alguna manera por qué algunos aprenden rápido la lengua de la nueva patria, mientras que otros tardan demasiado.

– Factores vinculados a la identidad: tales factores pueden determinar si una persona puede aprender la lengua del país de acogida de manera rápida o lenta. Se consideran, por ejemplo, la amenaza de perder la propia identidad, la voluntad de poner límites (sobre todo en los migrantes que dejan su patria obligados, como el caso de los exiliados), pero también se puede dar el deseo de convertirse en otro (bastante común cuando la identidad propia es desvalorizada en el nuevo país). Si es de este modo se esfuerzan por aprender la segunda lengua lo mejor posible, pero resulta una tarea difícil, no así para los niños.

Naturalmente el movimiento migratorio en Europa produjo la elaboración de nuevas políticas educativas para poder integrar a los niños y a los adultos. Se comenzó con la inclusión de lenguas extranjeras en la educación secundaria y luego se estableció lo mismo para la primaria. De ese modo se ha logrado que las generaciones jóvenes tengan conocimiento en otros idiomas, aunque existe el problema de que muchos ni siquiera dominan bien su lengua materna. No obstante, según datos oficiales del año 2000, el 53% de los europeos afirmó que hablaba al menos otra lengua europea y 26% expresó que sabía dos. Asimismo el 71% manifestó que la población de la Unión Europea tenía el deber de hablar al menos una lengua extranjera del viejo continente, sobre todo el inglés, seguido por el francés. Importante al respecto es mencionar que

para los padres es fundamental que sus hijos aprendan otra lengua europea, pues esperan que tengan mejores ofertas laborales. En la práctica el 88% de los escolares opta por el inglés. Además, en el último tiempo ha ganado espacio la idea de los intercambios escolares y universitarios (Tabournet-Keller 2004:681-682).

Todo lo expuesto en los párrafos anteriores resulta positivo, pero surge la pregunta sobre lo que sucede con los niños migrantes que además tienen que aprender la lengua del país que los acoge. Según Bickes (2005:98-99) este punto no puede dejar de considerarse, ya que, por ejemplo en Alemania, se ha comprobado que la mayoría de los casos en los cuales los niños interrumpen su formación escolar tiene que ver con una carencia no sólo en alemán, sino también en su lengua materna. Naturalmente esto suscitó el establecimiento de un programa escolar³ para fomentar el aspecto lingüístico de los niños inmigrantes, pero en desmedro de la lengua materna, lo que a la larga puede producir consecuencias más bien negativas. Por lo tanto, según este autor hay que preguntarse cómo está regulada en una sociedad pluricultural la participación práctica de niños inmigrantes que son bilingües, trilingües o políglotas, ya que todo ello puede repercutir en la identidad de los infantes, pues cuando un escolar comienza a adquirir una nueva lengua no sólo está expuesto a las reglas de la gramática, sino además a una serie de normas sociales. Esto quiere decir que la adquisición de la lengua, tal como se ha explicado en un capítulo anterior, se relaciona obviamente con la interacción social, pues ahí se entra en contacto con los diferentes modelos. Sin embargo, mientras en la política educacional de algunos países europeos sigue reinando el deseo de formar una cultura más bien homogénea, en Suiza ya se han implementado sistemas educativos teniendo como base una estructura multilingual, lo que obviamente puede tener repercusiones bastante positivas, porque con el tiempo implica una inversión desde el punto de vista económico (Bickes 2005:100-101).

Una buena propuesta al respecto consiste en cambiar la manera de enseñar las lenguas extranjeras, ya que el objetivo debería ser desarrollar un repertorio en el cual las habilidades lingüísticas ocupen un lugar esencial. Esto significa renunciar a la idea de lograr un dominio perfecto en cada una de ellas. Asimismo, implica integrar cada

³ Este programa se aplicó en Niedersachsen.

uno de los idiomas y no tratarlos de un modo aislado. Por otra parte, hay que recordar que todo ello debe verse en un contexto pluricultural, ya que cada lengua refleja aspectos importantes de una cultura, pero sobre todo otorga medios para tener acceso a tal cultura (Bickes 2005:102).

Para los niños de familias inmigrantes resulta un desafío adquirir una nueva lengua, a pesar que de acuerdo a los modelos teóricos se supone que un niño tiene más facilidad para ello. Si esta propuesta teórica fuese 100% válida no existirían los problemas actuales que se dan en las aulas de las escuelas austriacas o alemanas. Vesely y Schwarz (2009: texto en Internet. Ver bibliografía) plantean que hay una relación directa entre la integración en Austria y el dominio del alemán, ya que en la medida que los escolares se puedan expresar mejor tendrán más posibilidades de formación y de trabajo, pero la triste realidad demuestra que casi dos tercios de los niños con origen turco presentan graves conflictos con el manejo del alemán, y esto es aún más dramático si se considera que un 17% de los escolares menores de 10 años proviene de familias inmigrantes.

A tal resultado se puede sumar la opinión de Hans-Jürgen Krumm, representante del instituto de germanística de la Universidad de Viena. En una entrevista con la periodista Kremsberger (2005: texto en Internet. Ver bibliografía), el académico fue enfático al afirmar que los conocimientos de una lengua no representan ninguna garantía para alcanzar la integración. En primer lugar él comprende el concepto de integración como un proceso que consta de dos partes. La primera atañe a la sociedad austriaca que tiene que abrirse a la diferencia, tolerancia y disposición para brindar más participación a los migrantes y la segunda se relaciona precisamente con estos últimos, quienes deberían respetar los valores y normas de la sociedad que los acoge para lograr una lengua común en el sentido de la responsabilidad. Además, Krumm agrega que esto permitiría el desarrollo de una identidad más flexible, ya que la idea es que los inmigrantes se sientan parte de Austria sin tener que renunciar por ello a su cultura. Ahora bien, el punto es que los inmigrantes no consiguen nada si aprenden, en este caso alemán, para que después Austria no les brinde una oportunidad. Por tal motivo Krumm sostiene que la adquisición o aprendizaje de la lengua del país no conduce

necesariamente a la verdadera integración. Se requiere obtener las mismas posibilidades de educación y de trabajo, y para alcanzar ese fin la política tiene que cumplir una buena labor.

La perspectiva de Krumm es que no se puede considerar sólo a la lengua como el factor único que facilita la integración, pero obviamente ella desempeña un papel esencial. Así también lo reconoce Esser (2006b:3) cuando afirma que si los inmigrantes adquieren la lengua del país pueden aspirar a mejores condiciones laborales en el futuro, más aún si se potencia su bilingüismo. Además, para este autor existen dos aspectos fundamentales relacionados con el concepto de integración: el social y el sistémico. Por lo tanto, al hablar de una integración social se alude a una inclusión o exclusión de actores en un sistema, por ejemplo a través del ejercicio de una profesión. En tanto, la integración social va de la mano con el sostenimiento de todo el sistema social, lo que implica una cohesión entre las distintas partes, incluyendo obviamente a minorías. Luego, al considerar a los actores individuales dentro de lo que se entiende como integración social, y teniendo en cuenta los términos de inclusión y exclusión se producen cuatro tipos de integración social: marginal, segmentada étnicamente, asimilada e inclusiva de manera múltiple. En el primer tipo no existe una inclusión ni en el grupo étnico ni en la sociedad que acoge a los inmigrantes. En el segundo hay una inclusión en el grupo étnico, pero no en la sociedad. En el tercero se da una inclusión en la sociedad, pero no en el grupo étnico y en el cuarto se observa una inclusión en ambas partes. De ello Esser (2006b:4) concluye que un bilingüismo competente sólo es posible en el tipo de inclusión múltiple, y también agrega que la lengua es parte de la dimensión cultural de la integración social, lo que significa que la lengua naturalmente tiene una relación constante con el contacto social y con la identificación emocional. Asimismo, la lengua en este caso está actuando como una especie de capital humano de la persona correspondiente, ya que con ella se establece un vínculo con el entorno (Esser 2006b:7).

En cuanto a la trascendencia de la lengua en la integración, Esser (2006b:8) expresa que en primera instancia la lengua significa un recurso valioso en el cual cada uno puede invertir. En segundo lugar implica un símbolo, porque permite asignar nombres a las personas y objetos, y además definir situaciones. Por último, la lengua es

un medio, pues permite la comunicación de unos con otros, lo que conlleva un traspaso de transacciones y una manera de hacerse comprender. Visto de ese modo resulta lógico pensar que la adquisición de la lengua de un país por parte de los inmigrantes juega un papel fundamental para facilitar la integración social. Esto es de suma importancia en las escuelas, ya que es principalmente ahí donde los niños inmigrantes tienen la oportunidad de adquirir la lengua. Sin embargo, esto se dificulta si la enseñanza del idioma no se fortalece. Una solución sería, por ejemplo, que en las escuelas no sólo se enseñara en la lengua oficial del país. Por otra parte, se debe considerar que para adquirir una lengua se requiere principalmente de los siguientes factores: motivación (en forma de asociaciones), oportunidad (frecuencia del acceso a la lengua), costos (energía, tiempo) y habilidad (para que el aprendizaje sea efectivo). Sobre todo en la adquisición de la segunda lengua se puede proceder de manera activa e intencional para lograr determinados fines, lo que significa invertir en ese recurso que es la lengua, asumiendo además que esto implica algunos costos como el estrés y la tensión que se esconde detrás del aprendizaje de un idioma.

Sin embargo, Essser (2006b:16-17) aclara que la edad juega un rol fundamental para poder desarrollar un bilingüismo competente, ya que de acuerdo a sus observaciones entre más grandes sean los niños, más dificultades presentarían para adquirir la lengua del país que los recibe, pero según este autor, esto no significa que la hipótesis del período crítico, explicada en un capítulo anterior, sea del todo verdadera. Tampoco sería cien por ciento aceptable la hipótesis de la interdependencia, en la cual se supone que la lengua B se adquiere en el marco de la competencia existente en la lengua A. Además, al analizar la situación en la educación se percibe que el esfuerzo se concentra en que los niños aprendan la lengua del país, pero su lengua materna pasa a ocupar un lugar bastante secundario, a pesar de los esfuerzos que se han realizado por potenciar ambos idiomas. Estos problemas se agudizan en niños cuyos padres carecen de una formación suficiente. Frente a toda esta problemática Essser (2006b:20) propone las siguientes medidas:

- Hacer esfuerzos para disminuir la segregación étnica en las escuelas.
- Mejorar la cualidad de la enseñanza en escuelas que presenten mayores conflictos con el manejo de la lengua del país, apoyando al mismo tiempo a los padres

de los niños en cuestión.

- Revisar continuamente los programas de integración que se ofrecen.
- Renunciar a las medidas que hasta ahora no han demostrado ser eficientes en relación con la integración.

A esas ideas se podría sumar otra bastante polémica que fue formulada por el Primer Ministro turco Erdogan en febrero de 2008: para evitar el problema que los niños turcos tienen con el alemán, la solución sería crear escuelas turcas en Alemania. Según él esto tendría que ser posible, ya que en Turquía hay establecimientos educacionales alemanes y por otra parte, sería beneficioso para lograr la anhelada integración, más aún considerando que existe una alta cantidad de niños turcos que ni siquiera domina bien su propio idioma⁴. Tal propuesta de Erdogan desató una verdadera lluvia de críticas que en su mayoría se pueden leer en los comentarios que escribieron los lectores de Internet. Además, esta idea se discutió en Viena, sobre todo cuando el alcalde Häupl dio a entender en abril de 2010 que una escuela turca al estilo del liceo francés sería pensable⁵. Obviamente esto suscitó una gran polémica y finalmente el alcalde tuvo que explicar que no había querido decir que se fundaran escuelas turcas, ya que eso significaría más bien una desintegración. Sin embargo, enfatizó que si el estado turco establece y paga colegios para los inmigrantes, en este caso la idea sería realizable. Asimismo, agregó que su propuesta fundamental es que los turcos en general tienen que aprender alemán.

Por su parte, Quehl y Mecheril (2008: texto en Internet. Ver bibliografía), sostienen que al hablar de la escuela y la lengua no se puede reducir todo a un aspecto meramente técnico, pues hay que considerar sobre todo los conceptos de pertenencia e identidad. En este sentido surgen preguntas tales ¿cómo quiénes somos? o ¿a quién pertenecemos?, y la escuela desempeña un rol esencial para poder ayudar a los niños y jóvenes frente a tales interrogantes. El punto es que históricamente las escuelas alemanas, por ejemplo, han depositado valor en la lengua oficial del país como instrumento de enseñanza, ya que este idioma se identifica con el concepto de nación,

⁴ <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,534052,00.html>

⁵ <http://derstandard.at/1271374634044/Haeupl-Tuerkische-Schulen-waeren-Massnahme-zur-Desintegration>

de cultura común y de pueblo, y ello conduce a la formación de un “nosotros”. Ahora bien, al existir esa mentalidad de lengua oficial o legítima, los escolares se forman de inmediato la imagen de lo que no corresponde a esa oficialidad, como por ejemplo, una manera distinta de hablar y esto motiva el desarrollo de diferencias incluso a nivel social, produciéndose de tal manera una consecuencia negativa. Por lo tanto, para Quehl y Mecheril (2008: texto en Internet. Ver bibliografía) es primordial que las escuelas reconozcan la individualidad de sus alumnos, ya que sólo así pueden darse cuenta de que están formando a niños y jóvenes que no son monolingües, pero para lograr este objetivo los centros educacionales tienen que modelar su pedagogía y didáctica. Es decir, las escuelas tendrían que potenciar la primera lengua de sus alumnos, más el idioma del país donde viven, lo que implica comprender el bilingüismo de los inmigrantes como una realidad normal.

En tanto, Schwarz y Kiss-Horvath (2009. Ver bibliografía) plantean el ejemplo de una escuela en el distrito 16 de Viena. Se trata de la Kooperative Mittelschule en la calle Brühlgasse. De los 333 alumnos se distinguen 38 orígenes distintos que implican al mismo tiempo veintisiete lenguas. La mayoría de los escolares proviene de Turquía y de la ex Yugoslavia, lo que no deja de producir algunas tensiones entre turcos y kurdos o entre serbios, croatas y bosnios.

El primer fenómeno que se aprecia en esa escuela es que la mayoría de los niños que comienza sus estudios no tiene conocimiento en la lengua alemana, y si es que existe alguna noción, ésta es demasiado vaga. Sin embargo, el establecimiento educacional ha podido paliar ese problema gracias a que cuenta con un cuerpo docente que habla turco, serbio, húngaro y ruso. Además, se podría decir que el lema de la escuela es que los niños logren dominar en primera instancia su lengua materna, para luego recibir una formación en el alemán, pues de otro modo el proceso de adquisición de este último idioma se hace más complejo. Con este método se ha logrado que ya a partir de la cuarta clase los niños se puedan comunicar mucho mejor en alemán. Otro aspecto fundamental se relaciona con los padres, ya que para muchos de ellos la formación, sobre todo de las niñas, no parece gozar de tanto significado. La escuela estableció encuentros de padres e incluso forma parte de proyecto llamado “Mamá

aprende alemán”, pero todo ello no tuvo tanto éxito. Por lo tanto, se optó por buscar la ayuda del Imán de la mezquita más cercana, para que todos los viernes por la tarde, después de la oración, un profesor de la escuela se dirigiera a los fieles con el fin de hablar de la importancia de la escuela. Asimismo, se ha optado por realizar clases de religión cooperativas y un ejemplo de ello es que los niños visitan en algún momento una mezquita y luego una iglesia, pues el objetivo es suscitar una tolerancia interreligiosa. Además, en esta escuela se procura brindar una orientación a los alumnos para que éstos decidan qué profesión u oficio podrían seguir a futuro.

Resulta interesante que en un estudio realizado por Bäcker (2003:76) en Alemania también se menciona que es sumamente importante potenciar la lengua materna de los niños inmigrantes, para después transmitirles el alemán. En este caso se habla de una alfabetización bilingüe. Para que ésta sea eficiente y efectiva en Alemania se ha considerado el ejemplo de países como Finlandia y Suecia, en los cuales existe una fuerte relación entre investigación, evaluación de programas bilingües, formación especial para profesores y cooperación internacional en torno al tema del bilingüismo. Naturalmente también es esencial que los futuros docentes reciban una preparación adecuada y por tal motivo la universidad de Colonia inició un programa práctico para sus estudiantes, los cuales deben realizar cursos tales como seminarios para identificar problemas en distintas áreas de la lengua, prácticas en escuelas para orientar a pequeños grupos de 3 ó 4 alumnos y apoyo teórico por parte de catedráticos.

Por otra parte, Gombos (2005:1) propone varios puntos que se deberían considerar al tratar el tema de la integración en las escuelas. Como otros autores, afirma que el dominio del alemán resulta esencial para que los niños tengan a futuro mejores posibilidades de formación y de trabajo. De hecho agrega que lo ideal es que los niños puedan adquirir hasta tres lenguas, ya que eso significaría una ventaja en el contexto europeo. Además, sostiene que la integración social en los jardines infantiles y escuelas tiene que conducir a un trato de respeto entre las distintas culturas. Asimismo, tal como han planteado otros especialistas, Gombos cree que no se puede ignorar la primera lengua de los niños al momento de comenzar con el alemán. Es decir, la lengua de origen tiene que potenciarse, transmitiendo al mismo tiempo la enseñanza del alemán,

ya que se ha demostrado que este método es el que produce los mejores resultados debido a que ambos idiomas se complementan y ayudan. Lo ideal, según este autor, es que los niños comiencen lo antes posible con la adquisición de una segunda lengua, ya que según él se ha demostrado que la plasticidad del cerebro comienza a diluirse a los cuatro años. Esto significa entonces que los niños inmigrantes deberían recibir el máximo de motivación en sus hogares para reforzar la primera lengua, al tiempo que en el jardín infantil se puede trabajar con el alemán, aunque lo ideal sería que en el jardín infantil se contara con personal que también hablese la lengua del niño.

A su vez Gombos (2005:2) no está de acuerdo con que las clases en los colegios se lleven a cabo de manera separada, es decir, los inmigrantes en un espacio y el resto en otro, ya que ello perjudica la integración, y el objetivo primordial es que cada niño se sienta acogido y como parte de un todo. Para lograr esto se necesita obviamente de paciencia, ya que un niño se demora en promedio dos años en adquirir un nivel de alemán que le permite comunicarse en las situaciones cotidianas y entre cinco y ocho en desarrollar un nivel más abstracto. También hay que incentivar al niño a través de los logros que va manifestando, pues lamentablemente el sistema escolar tiende a remarcar lo negativo, dejando lo positivo en el olvido. Si se cambia este procedimiento el resultado será que los niños podrán desarrollar mucho mejor su autoconciencia, ya que tendrán la posibilidad de aprender a emplear sus recursos, descubrir sus habilidades y manejar nuevas estrategias. Además, hay que procurar la inclusión de los padres de los niños inmigrantes, por ejemplo a través de cursos de alemán, para que de algún modo se motiven mutuamente en el hogar.

Otros puntos fundamentales que menciona Gombos (2005:3) son los relacionados con cambios en el sistema escolar tales como formación de grupos bilingües en las escuelas para fomentar un bilingüismo permanente; extender el estatus de “escolar extraordinario” para evitar calificaciones negativas debido a carencias en el alemán; evitar que los niños que tienen el alemán como primera lengua abandonen las escuelas con un alto número de inmigrantes; fomentar la investigación, asimilando los buenos ejemplos que se puedan encontrar en la práctica; desarrollar modelos que permitan promover la alfabetización en grupos de jóvenes que aún presentan problemas

con la lengua. A esto se suma la propuesta de seguir implantando un sistema de orientación pedagógica y psicosocial para niños y jóvenes, con el objetivo de que tal apoyo sea visto como un elemento normal que ayude a encontrar soluciones frente a problemas vinculados al aprendizaje y la integración.

Por otra parte, se puede considerar lo que plantea Gogolin (1988:98-99), cuando afirma que el sistema de educación de los países que reciben a inmigrantes refleja la situación general de la sociedad en un país determinado. Es decir, los escolares que implican minorías conforman una parte esencial de la población estudiantil, y por lo tanto tienen el derecho a recibir una educación adecuada, lo que conduce a fomentar el bilingüismo o más aún el multilingüismo. Todo ello no significa dejar en segundo plano la primera lengua, ya que el objetivo es al mismo tiempo fortalecerla. Ahora bien, para Gogolin (1988:100) la legitimidad para fomentar el bilingüismo en el sistema escolar se consigue de manera eficiente sólo cuando los alumnos de las minorías pertenecen a una comunidad lingüística en el país de residencia, el cual organiza el bilingüismo.

Un aspecto fundamental es considerar el bilingüismo como un elemento integrador, ya que actúa como medio entre las lenguas, siendo a su vez una capacidad, que por lo mismo hay que potenciar, por ejemplo para conseguir que los inmigrantes puedan comunicarse de un modo más eficaz. Esto se puede lograr si ya desde la escuela se motiva el contacto permanente entre la primera y la segunda lengua (Gogolin 1988:101-102).

En ese sentido también se destaca lo propuesto por Dirim (2005:81-86) cuando expone su propia experiencia como persona multilingüe y madre de niños que a su vez han adquirido más de una lengua. En un momento determinado las profesoras de sus dos hijos la citaron para explicarle que éstos tenían un problema con la pronunciación de la letra R en alemán, y desde ese instante quedó de manifiesto que el bilingüismo de los niños había comenzado a jugar en contra, ya que las educadoras argumentaron incluso que tal carencia podía afectar la integración de los niños en el grupo. A partir de esto Dirim argumenta que la formación de los profesores en cuanto al tema del bilingüismo necesita reforzarse, ya que para muchos sigue siendo una especie

de problema, cuando en realidad debería verse como una gran ventaja, que va mucho más allá que la simple tolerancia. Es decir, se deben realizar esfuerzos para que de una vez el bilingüismo o el multilingüismo se considere como una realidad normal.

A lo anterior se puede agregar el aporte de un estudio realizado por la EACEA (The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) que funciona bajo la supervisión de la Comisión de la Unión Europea⁶. Lo primero que enfatiza la investigación de ese organismo (2009:8) es que los padres de las familias inmigrantes tienen que participar en la orientación que se le brinda a sus hijos y para conseguir tal objetivo existen tres medidas esenciales: los padres reciben en su lengua materna la información correspondiente al sistema de enseñanza; se pone a disposición de los padres un servicio de interpretación simultánea para cuando deseen tratar situaciones ocurridas en la vida escolar; nombramiento de mediadores que ayudan en la relación de los padres con la escuela. El problema es que no todos los países europeos ofrecen tales posibilidades. Por ejemplo, Austria sí cumple con las tres condiciones, pero Polonia sólo cuenta con los mediadores, mientras que Malta no garantiza ninguna.

Ahora bien, en el documento de la EACEA (2009:19) se comparte lo que ya han mencionado otros expertos y estudios: para poder fomentar el desarrollo de la segunda lengua en la escuela, resulta fundamental incentivar además la primera lengua de los niños. La única desventaja al respecto podría ser que si la primera lengua de los escolares no está bien valorada en el país que los recibe, se podría producir entonces un problema relacionado con la identidad. Otra dificultad a nivel europeo es que no todos los países han implementado este sistema, ya que para hacerlo existen los siguientes conceptos: a) ofrecer cursos en el marco de acuerdos bilaterales entre el país de acogida y el de los inmigrantes; b) cada escolar inmigrante tiene derecho a recibir clases en su primera lengua. En caso de que exista un acuerdo bilateral entre los países, ambos se tienen que comprometer a llevar a cabo el sistema, poniendo a disposición los recursos necesarios. Por lo general el país de acogida ofrece la infraestructura y el de origen la fuerza docente. Algunos de los países que tienen acuerdos son: Alemania (como país que recibe) con Croacia, España, Grecia, Italia, Marruecos, Portugal y Turquía (países

⁶ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101DE.pdf

de inmigrantes); Eslovenia (como país de acogida) con Alemania, Austria, Bosnia-Herzegovina, Croacia, Montenegro, Rusia y Serbia (países de inmigrantes) (EACEA 2009:23).

Independiente de la existencia de un acuerdo bilateral, las distintas escuelas se esfuerzan por ofrecer cursos en la primera lengua de los alumnos, tengan éstos la categoría de asilados o una situación normalizada. Por ejemplo, en Dinamarca son las municipalidades las encargadas de poner a disposición tales cursos, los cuales a partir del año 2002 se destinan a niños de padres que se encuentran en el país por razones de trabajo. Obviamente cada estado invierte en la medida que puede, considerando además los recursos que posee y la demanda de las distintas lenguas. Por ejemplo, en Italia y España es la escuela la que decide qué cursos ofrecer, y en Austria se estableció una cuota mínima de interesados en un idioma determinado (11 alumnos) para poder realizar el curso. Además, en Austria tales cursos son facultativos y pueden tomarse en el horario normal o por la tarde (EACEA 2009:25).

No se puede dejar de mencionar que el tema de la integración y el bilingüismo está estrechamente relacionado con conceptos tales como comunicación intercultural, interculturación, multiculturalización y transculturación. Debido a que cada uno de estos términos tiene que ver con la cultura, es necesario definirla, y para ello se considerará la propuesta de Lüsebrink (2005:10). Según él el concepto de cultura abarca tres aspectos:

- Cultura en sentido intelectual y estético, lo que permite asociarla con palabras como arte y educación. Incluso los valores ético-morales juegan aquí un papel esencial, ya que son transmitidos por escritores, pintores o compositores. De tal modo se puede establecer una diferencia entre la cultura de élite y la popular.

- Cultura material, como idea de instrumento, relacionada al origen último de la palabra que tiene que ver con la *agricultura*.

- Cultura en sentido antropológico, que implica la totalidad del pensamiento, percepción y comportamiento colectivo de una sociedad. Es decir, la cultura sería la programación colectiva del intelecto, lo que permitiría diferenciar a un grupo o categoría de individuos de otros. Esto también podría comprenderse como un

sistema de orientación marcado por diferentes símbolos que influyen en el pensamiento, los valores y el comportamiento.

Ahora bien, la comunicación intercultural se puede entender como la dimensión comunicativa que se da en la relación existente entre miembros de distintas culturas. A esto se agrega la idea de que la comunicación intercultural va de la mano con la interacción interpersonal y la mediatizada. Por ejemplo, la comunicación intercultural por medio de películas, la televisión, la radio, Internet y otros medios. Naturalmente esto requiere de una competencia intercultural que abarca tres áreas fundamentales: el comportamiento, la comunicación (conocimiento de lenguas extranjeras, entre otros) y comprensión (tener la capacidad de captar e interpretar los símbolos culturales, ya sea en la literatura, ritos cotidianos o códigos de vestimenta) (Lüsebrink 2005:8-9).

Por su parte la interculturación⁷ se comprende como cualquier fenómeno que pueda brotar del contacto entre las distintas culturas y no exclusivamente en una dimensión comunicativa (a través de la vestimenta, la arquitectura o la música. Integración de elementos de otras culturas, como la literatura o el arte en general). Visto de este modo, se podría argüir que la interculturación implica un concepto más amplio que el de comunicación intercultural, ya que tiene que ver con resultados y consecuencias de los procesos comunicativos interculturales (Lüsebrink 2005:14).

En tanto, la multiculturalización se relaciona con la convivencia de distintas culturas (en sentido antropológico) en el contexto de un sistema social. Tal coexistencia puede desarrollarse de manera pacífica o conflictiva. Además, se habla de tres modelos sociales multiculturales. El primero corresponde al asimilativo, en el cual las minorías o inmigrantes se integran culturalmente. El segundo modelo es el Apartheid, con un aislamiento absoluto de las minorías, y el tercero recibe el nombre de policéntrico, ya que existe el principio de la igualdad en la convivencia de las distintas culturas dentro de una sociedad carente de un centro hegemónico (Lüsebrink 2005:17).

⁷ En el siglo XVI se usaba el término Métissage y posteriormente se empleó el término híbrido.

Por último, la transculturación designa a las identidades plurales culturales que han nacido debido a las redes altamente desarrolladas entre las distintas culturas. Aquí se establece una diferencia clara entre particular y extraño, y de tal modo se propone la existencia de sistemas culturales autónomos, lo que pone en tela de juicio los conceptos de interculturación y multiculturalación.

7. Observaciones prácticas

En la praxis de esta investigación, tal como se ha expuesto en la introducción, se sostiene la hipótesis de que los inmigrantes de origen musulmán presentan más dificultades para integrarse en Europa occidental, concretamente en Austria, en comparación con inmigrantes hispanohablantes. Por lo tanto, se confrontarán ambos grupos para verificar en qué medida este supuesto responde a la realidad.

En primer lugar se presentarán casos de niños y adolescentes que adquirieron el alemán y el español simultáneamente. Luego se expondrá la situación de adolescentes hispanohablantes que llegaron a Austria debido a la migración de sus padres y que por tal razón se vieron confrontados al aprendizaje del alemán. Posteriormente se hará alusión al caso de adultos hispanoamericanos que emigraron de sus países para vivir en Austria y que han aprendido o están aprendiendo alemán.

A continuación y para tratar con más intensidad aún el tema de la integración en Austria, se ha querido dialogar también con jóvenes y adultos que provienen de países musulmanes. Puede parecer arbitrario, sin embargo, por medio de los casos que se darán a conocer se verá que la postura de quienes provienen de países que practican el Islam no siempre corresponde a las suposiciones. Naturalmente hay musulmanes que se identifican poco con los valores de occidente, pero hay otros que valoran los principios del viejo continente y que desean integrarse por completo al país donde viven. Algunas de las personas fueron abordadas a través de entrevistas directas, mientras que otras corresponden a observaciones realizadas por medio de clases personalizadas de alemán.

La elección de los grupos en cuestión pretende demostrar que si bien el elemento común lo constituye la adquisición o aprendizaje del alemán (adquisición en los más jóvenes y aprendizaje en los adultos), la diferencia radica en la posición que cada grupo presenta al verse enfrentado a la integración, pues se percibe efectivamente que algunos individuos de origen musulmán manifiestan dificultades con tal concepto,

lo que conduciría a una integración impregnada de carencias relacionadas con factores culturales, en los cuales las posturas religiosas desempeñan una función primordial.

Por otra parte, se optó por grupos de jóvenes y adultos musulmanes para descubrir si se cumple el supuesto de que las nuevas generaciones en Europa presentan más disponibilidad al momento de abordar la integración, sobre todo al considerar que muchos de ellos han nacido en Austria o bien llegaron en la primera infancia.

Por último se han incluido dos entrevistas diversas: una con una especialista en el área de enseñanza del alemán como lengua extranjera y otra con una persona vinculada a las ciencias de la comunicación. Cada uno expone su visión respecto al dominio del alemán para desenvolverse en la sociedad austriaca, aludiendo con ello al concepto de integración. Naturalmente todas las observaciones realizadas y las opiniones emitidas se enmarcan en lo que corresponde a un estudio de casos concretos. Por lo tanto, no se pueden extrapolar, sino más bien considerar como muestra que sirve para comprender en la práctica la vivencia bilingüe de los implicados, en el ámbito lingüístico y social.

7.1. Niños y adolescentes con raíces hispanas

Isabella tiene 11 años y nació en Austria, al igual que su hermano Karl de 14. Desde pequeños, y por decisión de sus padres, ambos adquirieron de manera simultánea el alemán y el español. El método usado en la familia fue el de una persona para cada idioma (padre austriaco; madre chilena), lo que funcionó sin problemas hasta que los niños comenzaron a asistir a la escuela, ya que a partir de ese momento el alemán fue ganando terreno hasta convertirse en la lengua dominante. Por lo tanto, en este caso se puede avalar lo planteado en la parte teórica, cuando se afirma que la socialización, sobre todo en la escuela junto a los compañeros de clase, desempeña un papel fundamental debido a que la lengua que se emplea en los establecimientos educacionales asume la función de primera lengua, perjudicando en parte la formación bilingüe que el niño trae desde el hogar, más aún si se considera que el español, al ser

un idioma minoritario en Austria, no cuenta con un cuerpo de profesores que en las distintas escuelas pueda apoyar a los alumnos como Isabella, a diferencia de lo que sí sucede con más frecuencia en niños de origen turco.

Isabella, al dirigirse a su madre, la mayoría de las veces lo hace en alemán, a pesar de que ésta le responda en español, porque sabe que en su familia el alemán es la lengua principal: “crecí con el alemán y aquí todos hablan alemán, por eso hablo alemán y con mi mamá hablo español y alemán”. Sin embargo, procura utilizar el español, sobre todo en el último tiempo, pues su madre la ha comenzado a motivar para que practique con más frecuencia. En este caso, obviamente la madre sabe que el español representa la lengua más débil e Isabella también está consciente de ello, ya que manifiesta que si bien puede hablar en español, no puede escribir correctamente en este idioma. No obstante, aclara que en su comunicación oral existen ciertas carencias, porque no puede expresar todas las ideas que quisiera. Además, agrega que efectivamente se siente distinta por haber crecido con dos lenguas, es decir, ha desarrollado ya la capacidad de descubrir las ventajas que ello significa, lo que se podría traducir como tener claridad del capital que posee, el cual ya puede invertir, por ejemplo en la escuela, pues tiene la intención de aprender más español para reforzar el área de la gramática. Para ella esto juega un papel esencial, porque afirma que el español es una lengua atractiva y bella, aunque algunas veces tiene dificultades para pronunciar algunas palabras o para expresar de manera más clara lo que desea. Reconoce que tal situación se debe a que tiene más contacto con el alemán, pero añade que las veces que ha estado en Chile necesita sólo de un par de días para tomar el ritmo y emplear mejor el español, con la desventaja de que luego, al regresar a Austria, percibe que ha olvidado pequeños detalles del alemán. Además, agrega que si bien el sonido del español le parece más hermoso, valora cada una de sus lenguas por separado, ya que para ella ambas son distintas y difíciles de comparar. En este caso se vuelve a ratificar que el entorno social dominado por una lengua facilita el desarrollo de la misma en los niños bilingües. Es decir, si bien Isabella creció con dos idiomas, es capaz de potenciar uno más que otro dependiendo del contexto lingüístico que la rodee, y no sería extraño que si tuviera la oportunidad de permanecer más tiempo en Chile o en otro país de habla hispana correría el riesgo de perder la fluidez del alemán.

Al oír su desempeño con el español se puede verificar que efectivamente comete errores con el uso de las preposiciones *por* y *para*, pero sobre todo presenta dificultades a nivel verbal cuando tiene que diferenciar entre el pretérito indefinido y el imperfecto o cuando tiene que emplear el subjuntivo en sus diversos tiempos. En casos como éstos a veces opta por cambiarse al alemán, ya que no sabe cómo conjugar los verbos correspondientes. Asimismo se observa una carencia a nivel lexical, ya que posee un vocabulario más amplio en alemán, lo que obviamente dificulta la posibilidad de que pueda establecer una conversación 100% fluida en español, sobre todo si dialoga con un adulto.

En otro ámbito, vinculado al contacto social con niños que también hablan español y alemán, explica que evalúa rápidamente qué lengua es la que tiene que emplear. Si percibe que su interlocutor tiene dificultades con el alemán, opta por el español, y por lo general es así cuando entra en contacto con niños más pequeños cuyos padres tienen como primera lengua el español: “O sea, hablo alemán cuando los niños también hablan y si no hablan muy bien entonces hablo español, porque al final puedo hablar los dos... al final me da lo mismo qué lengua hablar con ellos”. Sin embargo, asegura que la mayoría de los niños pertenecientes al círculo de amigos hispanohablantes que ella conoce se expresa bien en alemán. En cuanto a su experiencia con el inglés en la escuela, manifiesta que no tiene dificultades y que ha podido comprobar que no sólo ella, sino también que otros niños bilingües demuestran más facilidad para aprender tal idioma y está convencida que se debe al contacto con dos lenguas distintas desde la infancia. Por lo tanto, asegura que los niños bilingües simplemente están acostumbrados a expresarse de manera alternada en los idiomas que poseen. De tal modo se podría ratificar la propuesta teórica de que los niños bilingües poseen más flexibilidad al momento de aprender otra lengua complementaria, ya que han desarrollado desde la infancia una serie de estrategias cognitivas.

Por su parte, Karl afirma que sin lugar a dudas se siente más cómodo con el alemán, porque en español no puede expresarse adecuadamente, más que nada por carencias en el marco de la gramática y debido a que tiene un contacto más reducido con esta última lengua, pues habla español sobre todo con sus tíos chilenos residentes en

Austria y con los amigos de sus padres que tienen el español como primera lengua: “no puedo hablar tan bien español, digamos que lo básico, pero no puedo decir todo lo que quisiera ”. Por lo tanto, se repite lo que ya se ha afirmado en el caso de Isabella: el contacto social a través de una lengua hace de ésta un instrumento dominante. Agrega que está consciente del valor que implica saber español, ya que este idioma abre una puerta para poder comunicarse en muchos países y reconoce a su vez que en la escuela significaría una ventaja optar por el español como asignatura, porque no tendría la necesidad de aprenderlo desde la base. También resulta muy interesante cuando Karl relaciona ambos idiomas con las culturas correspondientes de sus padres, pues ha visitado Chile y siente que la gente de este país es más abierta que la de Austria, pero a su vez que los austriacos son más disciplinados. Sin embargo, Karl no expresa tener un problema de identidad. Sólo rescata los aspectos positivos de ambas culturas, pues se siente austriaco, al igual que su hermana Isabella.

Si hay algo que no le gusta mucho del español es la velocidad con la cual se habla, porque a veces no logra comprender las frases que oye. En tanto, del alemán le desagrada un poco la gramática. Pero si tuviera que elegir entre ambas lenguas, optaría en primer lugar por el español, porque le parece más melodioso. No obstante, sostiene que al estar en Austria no puede desenvolverse socialmente dándole más importancia al español, pero que si viviese en Chile o en otro país de habla hispana, lo haría. Naturalmente reconoce que su nivel de español no es tan elevado como quisiera y por lo mismo desea aprender un poco más de gramática y también tiene contemplado viajar a Chile con más frecuencia en el futuro, para poder visitar al resto de su familia y por supuesto, para practicar español.

Al igual que Isabella, cuando Karl se expresa en español presenta dificultades con la conjugación de los verbos y se percibe la carencia lexical. Por lo tanto, frente a tal situación elude la dificultad acudiendo al alemán, por ejemplo si está hablando español con su madre. Naturalmente con su hermana sólo se comunica en alemán, independiente de la presencia de otros hispanohablantes, por ejemplo a la hora de comer, cuando la familia se encuentra a la mesa (con tíos chilenos). Es decir, en situaciones como ésta resulta incluso divertido apreciar cómo le dice a su hermana *gib*

mir den Salz, bitte, para luego preguntarle a su tía *¿qué hay de postre?*

Al dirigirse a otros niños o chicos cuyos padres son inmigrantes de España o Hispanoamérica, utiliza el español o el alemán, dependiendo de la lengua que aquéllos dominen mejor. Sin embargo, agrega que si los padres de los niños poseen el español como primera lengua, los pequeños adquieren un acento un poco diferente al inicio, pero que hablan bien alemán a pesar de ello. En este punto se puede agregar que Isabella y Karl fueron observados mientras interactuaban con chicos de diferentes edades, desde los dos hasta los 14 años, con al menos un progenitor de habla española, y se pudo comprobar que el idioma dominante al establecer la comunicación fue (y es) el alemán. En ningún momento se percibió, por ejemplo, el empleo de code-switching. No obstante, cuando Karl e Isabella se dirigen a un grupo de adultos hispanohablantes, emplean el español, pero en algunos momentos acuden al code-switching en frases tales como: *mamá tengo Durst, tengo que hacer ein paar Aufgaben*. Se puede verificar que cada vez que usan este tipo de frases no alteran la gramática de ninguna de las dos lenguas en cuestión.

En cuanto al aprendizaje del inglés, Karl no presenta problemas, pues sostiene que entre esta lengua y el español hay palabras bastante similares, lo que ha significado una ventaja considerable en comparación con otros compañeros de clase. Por lo tanto, se ratifica el hecho de que los niños bilingües tienen la capacidad de desarrollar elementos que le permiten aprender de un modo más eficaz otra lengua.

En relación al sentido de pertenencia a la sociedad austriaca, ambos expresan que se sienten totalmente integrados. Vale la pena destacar que no son católicos, pero profesan la religión pentecostal, también de origen cristiano. En ningún momento han experimentado la sensación de ser tratados como extranjeros, pues se definen a sí mismos como austriacos, a pesar de que tienen conciencia del origen sudamericano de su madre. Esto lo respetan y valoran, pero saben que Chile es sólo un anexo y se sienten unidos a este país principalmente porque ahí se encuentra la mayoría de sus familiares maternos. A través de su madre han entrado en contacto con otras personas de Sudamérica, no necesariamente de Chile, y así han aprendido a descubrir

otras culturas y formas de relacionarse, que como bien decía Karl, le parecen más abiertas y cálidas.

El caso de los hermanos Mariam (8) y Felipe (15) tiene una diferencia fundamental, ya que el padre es español y la madre chilena. Por lo tanto, si bien el español desempeña un papel muy importante en la comunicación cotidiana dentro de la familia, la influencia de éste comenzó a disminuir una vez que los niños iniciaron la atapa escolar. De hecho entre ambos hablan prácticamente alemán, incluso por teléfono, pero cuando se dirigen a sus padres se expresan en español, aunque Mariam tiende a mezclar los dos idiomas con bastante frecuencia, ya que empieza una frase en español para luego concluir en alemán, principalmente porque goza de un vocabulario más amplio en alemán o bien por simple costumbre.

A diferencia de Isabella y Karl, Felipe y Mariam pueden expresarse de manera más fluida en español, obviamente porque tienen un contacto permanente con esta lengua en el hogar. No obstante, se perciben interferencias en el ámbito gramatical. Por ejemplo, Mariam dice constantemente *un(a) otro(a)*, aplicando así la forma alemana de *ein anderer* (y las respectivas declinaciones), en frases como *tengo una otra amiga que se llama María*. Lo correcto sería *tengo otra amiga que se llama María*. Además, conjuga todos los verbos de manera intuitiva, lo que naturalmente es positivo, pero eso la conduce a ciertos errores tales como *he escrito un pequeño poema*, en vez de *he escrito un pequeño poema* o bien *mi mamá andó al centro*, en lugar de *mi mamá fue al centro*. El problema más agudo tiene que ver con las conjugaciones verbales, porque el empleo del subjuntivo parece no existir. Por ejemplo en frases como *no creo que puedo ir a España, pero si iba me gustaría visitar el mar*. Lo correcto es *no creo que pueda ir a España, pero si fuera me gustaría visitar el mar*.

Por su parte, Felipe presenta problemas más que nada a nivel lexical, lo que se deja ver cuando habla español con otro hispanohablante, ya que si bien procura expresarse en esta lengua, emplea algunas palabras en alemán, debido a que desconoce el término español y asume que su interlocutor comprende, sobre todo si se trata de un hispanohablante que lleva años en Austria (por ejemplo un amigo de los padres). No

obstante, tal fenómeno se observa dependiendo del grado de complejidad del tema. Si se trata de algo cotidiano Felipe puede desenvolverse bastante bien en español, pero si el tema requiere de una terminología un poco más elaborada, por ejemplo política, medicina o tecnología, entonces se siente obligado a recurrir a su vocabulario alemán. De hecho reconoce que carece de un léxico más académico en español, pero está consciente de que es así debido a que toda su formación escolar la ha desarrollado en Austria. Además, presenta algunas dificultades con las conjugaciones verbales, sobre todo si se trata del subjuntivo, pero sus carencias en este caso son más leves en comparación con las de Mariam. Sin embargo, se ha esmerado por reforzar su español, pues lo inscribió como lengua extranjera en la escuela, lo que ha implicado una ventaja, pero no necesariamente una ayuda, ya que el nivel de español que ha tenido que “aprender” es más bajo que el que ya domina. En este sentido se podría hablar de un problema en el sistema educacional para los alumnos bilingües, pues se ven obligados a asistir a lecciones que no significan un verdadero avance.

En las clases de otros idiomas extranjeros cabe destacar que Felipe presentó problemas con el francés, pero según él debido a que la profesora no lo evaluó correctamente, pues le dio una nota 4, mientras él esperaba al menos un 2. Aclara que el francés no le causa dificultades, ya que es similar al español en varios aspectos y que por otra parte tampoco tiene conflictos con el inglés.

Mariam y Felipe también fueron observados en su contacto con otros chicos y chicas, cuyos padres o al menos uno de éstos habla español como primera lengua. El resultado fue similar al de Karl e Isabella. Es decir, emplean el alemán todo el tiempo, como si no existiese el español, pero basta con que se dirijan a sus padres o a otros adultos hispanohablantes para cambiar inmediatamente la lengua, considerando, como se ha explicado antes, que a pesar de todo, suelen alternar frases en ambos idiomas (fenómeno más marcado en Mariam). Sólo cuando están cien por ciento seguros de que su interlocutor no sabe alemán se esfuerzan por utilizar el español, y si en algún momento desconocen una palabra, tratan de buscar un sinónimo o bien la explican con una descripción y en caso extremo le piden ayuda a sus padres para que éstos expliquen la palabra en cuestión y de tal manera logran mantener una conversación fluida en

español.

En cuanto al valor atribuido al español, se puede destacar que para Felipe es evidente que con este idioma tiene acceso a varios países, lo que se traduce en la posibilidad de entrar en contacto con cientos de personas. De hecho no descarta la posibilidad de estudiar en una universidad española para potenciar aún más su bilingüismo. Asimismo, resulta interesante notar que el español le parece más armónico al oírlo y hablarlo, tal como le sucede a Isabella y Karl. Se podría argumentar que esto se debe al vínculo emocional existente entre el español y la madre, ya que curiosamente en estos cuatro casos se pudo comprobar que la madre les cantaba en español desde la infancia.

Al tratar el tema de la identidad se aprecia una situación bastante particular, ya que si bien Mariam y Felipe poseen la nacionalidad española, sólo él se siente español, mientras que ella austriaca, pues argumenta que no nació en España. Sin embargo, ambos se definen como plenamente integrados en la sociedad austriaca cultural y lingüísticamente, tal como Karl e Isabella, con la diferencia de que Felipe y Mariam proceden de una familia católica. No hay manifestaciones de sentimientos tales como carencia de aceptación por parte de los compañeros de clase o rechazo por tener a padres inmigrantes.

El caso de Alan es totalmente distinto a los expuestos hasta ahora. Se trata de un adolescente de 14 años, de origen paraguayo, que desde niño adquirió el español y el guaraní. Llegó a Austria cuando tenía 11 años debido a que su madre emigró. Por lo tanto, Alan representa a un chico que siendo bilingüe se vio en la obligación de aprender una tercera y una cuarta lengua (alemán como idioma oficial de Austria e inglés como asignatura en la escuela). De acuerdo a los planteamientos teóricos se supone que Alan tendría que haber desarrollado estrategias que le hubiesen permitido aprender otras lenguas de un modo más eficiente. Sin embargo, los hechos reflejan una realidad muy diferente, ya que presenta varias dificultades para desenvolverse en alemán, tanto a nivel gramatical y fonético. Las declinaciones alemanas le resultan muy complejas y la pronunciación de una consonante seguida de otra u otras le produce hasta fastidio. No

obstante, hay que destacar que los problemas percibidos a nivel gramatical tienen una estrecha relación con una carencia en la base de la sintaxis española, ya que por ejemplo desconocía las preposiciones, no tenía nociones de los distintos complementos (sobre todo directo e indirecto) y si bien usa todos los tiempos verbales, no podía distinguir uno de otro, teóricamente.

Al comenzar con el estudio del alemán en la escuela la gran dificultad fue comprender cómo declinar los artículos y adjetivos. Al inicio trató de memorizar las tablas que enseñan las distintas declinaciones, pero ello no fue suficiente. Sin embargo, se pudo observar que después de haber tenido un refuerzo en la gramática española, por ejemplo para tratar el tema del complemento directo e indirecto, logró captar mucho mejor el mecanismo de las declinaciones alemanas. Esta experiencia reafirma la propuesta de complementar la enseñanza de otra lengua haciendo referencia al idioma materno, que en este caso sirvió para aclarar puntos esenciales en la gramática alemana.

Con el inglés también presenta una serie de dificultades, ya que lo ha aprendido desde el alemán, y obviamente al no tener solidez con el alemán difícilmente puede enfrentar la gramática inglesa. Además, resulta una desventaja para Alan, en comparación con otros niños inmigrantes, el hecho de que no tiene el apoyo de ningún docente en la escuela que hable español y menos guaraní. A esto se suma que su madre tampoco posee un dominio suficiente del alemán o del inglés como para ayudarlo a enfrentar las dificultades, lo que ha significado un obstáculo que sólo con paciencia y con apoyo de profesores particulares hispanohablantes ha ido superando. Debido a todo lo explicado, en el caso de Alan no se registra (aún) el empleo del code-switching entre el alemán y el español. En el hogar habla principalmente español y a veces guaraní con su madre, sobre todo cuando se trata de temas divertidos, lo que se podría asociar con los sentimientos o emociones que despierta el guaraní en ambos, como lengua que los liga a su patria. No obstante, no se observó el empleo de code-switching entre el español y el guaraní.

Se podría argumentar que la hipótesis que plantea que un aprendizaje tardío resulta complejo es verificable en el caso de Alan, porque comenzó con el estudio del alemán pasado los 10 años y no lo ha integrado de manera intuitiva, considerando además que le resulta difícil, pero llama la atención que sea así teniendo en cuenta que adquirió dos lenguas simultáneamente desde la niñez, y por lo mismo debería tener la capacidad de enfrentar el aprendizaje de una nueva lengua de un modo mucho más eficaz, sin olvidar que según algunos expertos la flexibilidad del cerebro en el área lingüística se extiende cuando los niños son bilingües. Una explicación probable podría vincularse con el contexto social que lo envuelve, pues tuvo que dejar Paraguay para continuar con su madre, y eso significó un impacto bastante fuerte desde el punto de vista psicológico y social: dejar a sus amigos y al resto de su familia, para enfrentarse de pronto con una sociedad distinta en algunos aspectos, con costumbres un tanto diversas, pero sobre todo con una lengua que hasta entonces le era totalmente ajena.

A pesar de lo anterior Alan se ha integrado bien a su clase, en la cual la mayoría de los alumnos también son extranjeros, pero con una buena relación hacia los chicos austriacos. Éstos lo han acogido y de hecho le ayudan con el alemán corrigiéndolo cuando es necesario. No se siente como un extraño absoluto, pero tiene conciencia de sus raíces paraguayas, a pesar de que se identifica con los valores que la sociedad austriaca le propone, como el respeto a los individuos y la libertad religiosa (profesa el catolicismo), ya que en su país de origen rigen valores similares. Ante todo Alan se define a sí mismo como paraguayo, y si bien reconoce que el primer año en Europa fue bastante complejo, lentamente ha ido formando un círculo de amigos que le ayudan a sentirse como miembro de la sociedad austriaca, y así ha podido desarrollar un sentimiento de pertenencia a este país de Europa central.

El caso de Lisette es en parte similar al de Alan, pero al mismo tiempo distinto. Se trata de una adolescente de nacionalidad chilena que tiene 13 años y que emigró con sus padres a Austria cuando tenía siete. A diferencia de Alan, Lisette sólo hablaba español. Sin embargo, pudo asimilar bastante rápido el alemán y actualmente es capaz de expresarse en este idioma libre de errores. Esto no deja de ser sorprendente al considerar que en su hogar sólo se emplea el español. No obstante, cuando ella habla

consigo misma o cuando juega lo hace en alemán. Por lo tanto, se aprecia lo fuerte que resulta la influencia del entorno, en este caso representado por la escuela.

El aprendizaje del alemán lo inició directamente en la primera clase junto a niños austriacos y extranjeros. Al comienzo no comprendía, pero se podría afirmar que más que aprender, ella pudo adquirir el alemán de un modo natural (intuitivo), oyendo, escribiendo y sobre todo interactuando con sus compañeros.

Con sus padres Lisette se expresa principalmente en español y rara vez recurre al code-switching cuando interactúa con ellos, quizás porque éstos han aprendido sólo un nivel básico de alemán que les ha permitido trabajar. Sin embargo, cuando sabe que su interlocutor hispanohablante domina relativamente bien el alemán tiende a mezclar con más frecuencia los dos idiomas, formando frases tales como: *in der Schule habe ich heute eine Prüfung gehabt und darum estoy un poco cansada, aber es geht!*

Al comparar a Lisette con Karl, por ejemplo, se podría concluir que si bien éste adquirió las dos lenguas de manera simultánea, es Lisette la que en realidad ha podido alcanzar un nivel altamente desarrollado en ambos idiomas, con la única dificultad de que se siente insegura al escribir español, lo que se comprende debido a que ha realizado su vida escolar en Austria. Asimismo, al tener presente la hipótesis de las edades o período crítico, se podría establecer que con el ejemplo de Lisette se comprueba que efectivamente antes de comenzar la pubertad el cerebro parece ser más flexible para adquirir una segunda lengua y que la asimilación o aprendizaje de una tercera tampoco implica grandes desafíos, lo que también se verifica en el caso de Lisette, pues ha aprendido inglés sin problemas en la escuela, a diferencia de lo experimentado por Alan. Cabe preguntarse si en esta comparación juega un papel esencial la inteligencia, pero resulta difícil argumentar que ella sea más inteligente que él. De hecho podría ser una respuesta, pero hay que considerar el contexto, ya que para un niño de 7 años resulta más fácil dejar el país de origen y adecuarse a nuevas experiencias, considerando además que todo esto depende por supuesto del carácter, de la personalidad y naturalmente de la historia de cada uno.

En cuanto a la integración de Lisette en la sociedad austriaca ha funcionado sin dificultades hasta ahora. Sus padres tienen contacto permanente con austriacos y con otros sudamericanos, y en la escuela ha formado un círculo de amistad, lo que le ha permitido establecer vínculos con muchos niños, algunos de los cuales viven una situación similar a la de ella, es decir, con padres que emigraron de sus países. Cabe destacar que la madre de Lisette es protestante, mientras que el padre abraza la religión mormona, lo que no ha significado una barrera al vivir en Austria, porque sienten que pueden practicar su fe tal como lo hacían en Chile.

A la luz de lo expuesto a través de los casos hasta ahora mencionados se podría sostener que efectivamente la adquisición simultánea de dos idiomas no garantiza un equilibrio entre ellos, y que sería más bien un proceso sucesivo el que se acercaría a un balance entre las dos lenguas, pero sólo si el niño en cuestión no sobrepasa los ocho años, lo que a su vez avala la teoría de Meisel cuando alude a la segunda lengua de la niñez, la cual tiene como límite los 10 años. Por otra parte, resulta claro que si en una familia los padres hablan diferentes lenguas, considerando que una de éstas corresponde a la del país donde se reside, entonces será precisamente ese idioma el dominante y ello tiene como consecuencia que los niños no logren una praxis satisfactoria con la lengua que pasa a segundo plano. No obstante, cabe destacar que como se plantea en la sección teórica, en la medida que el idioma débil se potencie, ya sea con viajes a un país donde se hable o con contacto social permanente con quienes lo empleen, tal lengua logra mantenerse viva y activa, pues de otro modo permanece en la sombra.

7.2. Adultos con raíces hispanas

A continuación se expondrá la situación de Rosa y de José. Ella es colombiana, tiene 58 años, mientras que él es chileno y tiene 42. Ella vive en Austria desde el año 2008 y él desde 1999. Lo interesante en ambos casos es el desafío que presenta para cada uno el aprendizaje del alemán, ya que se ha podido comprobar que esta dificultad es más fácil de superar en la medida que se aclaran aspectos de la gramática española, lo que demuestra una vez más que al reforzarse la primera lengua se potencia la comprensión de la segunda, sobre todo cuando ésta tiene que aprenderse, por ejemplo para sobrevivir en un país.

El sistema que ha empleado cada uno para aprender alemán tiene como base la realización de cursos, en los cuales también participan otros extranjeros, con la desventaja de que el profesor a cargo carece, casi siempre, de conocimientos de español. En los primeros niveles notaron que las lecciones no eran tan difíciles, pero a medida que la gramática alemana fue adquiriendo un cariz más complejo comenzaron a percibir un vacío en su propia lengua y ello dificultó la comprensión del alemán. De tal manera recurrieron a la búsqueda de un profesor particular hispanohablante que estuviera en condiciones de explicarles aspectos tan esenciales como la diferencia entre verbos transitivos e intransitivos, los tiempos verbales, los tipos de complementos y la voz pasiva, entre otros temas de relevancia.

Se ha podido comprobar que ambos demostraron avances extraordinarios en alemán luego de las aclaraciones de la gramática española, sobre todo en la competencia escrita, pues en la oral hubo sólo pequeños adelantos, no desde el punto de vista fonético, pero sí en la estructura de las frases, situando en el lugar correcto el sujeto y el verbo conjugado. Además, hay que destacar que José ha delimitado el aprendizaje del alemán al ámbito laboral y a la comunicación cotidiana, ya que trabaja con austriacos. En tanto, Rosa se ha propuesto como meta dominar un nivel que le permita interactuar en las situaciones del día a día, sobre todo para dialogar con las amistades de su marido, que en su mayoría son austriacas (el esposo es austriaco, pero habla bien español). También se tiene que recalcar que ambos están verdaderamente motivados para

aprender alemán, conscientes de que no alcanzarán un nivel avanzado, pero dispuestos a lograr un grado que les dé la posibilidad de comunicarse de manera fluida.

La primera gran dificultad para ambos se relaciona con el tema de las declinaciones en la gramática alemana y con la memorización del género de las palabras. Otra barrera difícil de superar es la posición del verbo dependiendo de cómo comience una frase o de las conjunciones empleadas. Y el tercer punto que les resulta complejo es la pronunciación, sobre todo de las combinaciones schw, schl, pf, ö, ü, ts, precisamente porque tales fonemas no existen en español. A pesar de la complejidad lo fundamental para ambos es lograr comunicarse y hacerse comprender por otros interlocutores que hablan alemán, independiente de las carencias a nivel gramatical y fonético.

En cuanto a la integración de estas dos personas en la sociedad austriaca, se puede afirmar que si bien se sienten bastante unidos a sus países de origen, han logrado establecer lazos con la nación que los ha acogido. José principalmente debido a su trabajo y Rosa gracias a su marido y los amigos de éste. Independiente de algunas diferencias en ciertas costumbres, en cuestiones de fondo relacionadas a la raíz de las culturas, no perciben tantas diferencias substanciales, y en ello también juega un papel importante la religión, ya que ambos son católicos, por lo tanto se sienten identificados con los valores que propaga Europa en general, más allá de los problemas concretos que ha enfrentado la iglesia católica en el último tiempo. Además, se identifican con los principios democráticos y los derechos y deberes sociales que Europa abraza.

El caso de Juan Carlos, 47 años, mexicano, aporta nuevos datos, ya que a diferencia de José y Rosa, tiene una sólida base en inglés. Esto puede conducir a la suposición de que sólo por este hecho tendría una gran ventaja para aprender alemán. Sin embargo, se ha comprobado que si bien el dominio del inglés ha significado una herramienta de ayuda, no por ello se ha convertido en un elemento determinante, pues Juan Carlos presenta las mismas dificultades de quienes no poseen conocimientos de inglés. Por ejemplo, uno de los aspectos más complejos ha sido la posición del verbo conjugado al final de una frase, como lo exige el alemán después de algunas

conjunciones. Por eso tiende a comenzar una frase correctamente, pero al final se olvida de situar el verbo. No obstante, cuando se le pide que se concentre al máximo realiza una frase libre de tal error.

Otro aspecto interesante es que Juan Carlos también tiene una buena base de la gramática española y esto le ha permitido comprender rápidamente temas fundamentales del alemán, tales como la declinación. Ha desarrollado un sistema de aprendizaje metódico que le ha facilitado la aplicación del nominativo, acusativo, dativo y genitivo. Pero manifiesta algunas dificultades para emplear correctamente el pretérito perfecto, ya que comete faltas como *ich habe geschrieben*, *ich habe gebringen* o *ich habe geblieben*. Sin embargo, en la medida que lleva a la práctica lo que estudia, demuestra avances significativos. Además, hay que destacar que tiene bastante motivación bastante para aprender alemán y esto juega un rol esencial a la hora de enfrentar los aspectos más áridos de la gramática.

En cuanto a la integración Juan Carlos representa un ejemplo interesante, ya que lleva sólo un par de meses en Austria por razones de estudio (sus clases son en inglés), no sabe si va a permanecer, pero ha querido aprender alemán precisamente para poder establecer contactos a nivel cotidiano, ya sea con sus vecinos o cuando va de compras. No obstante, hasta ahora no ha tenido tantas experiencias positivas en Viena, ya que expresa que en más de una ocasión se ha sentido discriminado, sobre todo a la hora de tramitar sus papales, ya que ha tenido que comunicarse en inglés, lo que para algunos trabajadores de las oficinas estatales resulta tedioso. También afirma que tuvo una experiencia bastante dura en una óptica, porque quería que le repararan unos lentes y le cobraban veinte euros. Obviamente tenía que dejar los lentes para retirarlos más tarde u otro día, por lo que pidió un comprobante. Sin embargo, el encargado de la óptica se negó a dárselo. La discusión llegó a tal extremo que la persona de la óptica llamó a la policía y Juan Carlos no se explica hasta ahora por qué el vendedor tuvo tal reacción.

En el caso de todos los adultos recién aludidos no se ha podido observar el empleo del code-switching tal como lo hacen los jóvenes, pero sí la creación de palabras que podrían definirse como *espandeutsch* o *deutschespan*, como *anmeldarse*, que es el ejemplo más clásico. También se percibe el uso de palabras alemanas que se incluyen en una conversación en español, como si formaran parte del léxico de esta lengua: *me voy con el U-Bahn, te llamo por Handy, tienes que ir con el Straßenbahn 43, creo que él es arbeitslos*. En estas frases se podría hablar de un code-switching, pero la diferencia es que corresponden a frases hechas que se van internalizando casi como una muletilla y que por lo mismo se alejan de la espontaneidad del code-switching normal.

Otro aspecto interesante es comprobar que para todos los adultos de esta muestra el dominio de la sintaxis española resulta determinante al momento de aprender alemán, ya que los vacíos existentes en tal área dificultan la comprensión, más allá de la complejidad que implica la fonética. Asimismo, se podría afirmar que los conocimientos de inglés o de otras lenguas no significan necesariamente un alivio para enfrentarse al aprendizaje del alemán, a pesar de que puede ser de ayuda, por ejemplo en el campo lexical.

7.3. Adolescentes de origen árabe o turco

El caso de Karima, austriaca, 23 años, resulta atractivo en varios aspectos, ya que en primer lugar su madre es austriaca y su padre egipcio. Sin embargo, éste optó por no transmitir a sus hijos de manera intensa el árabe, porque había visto la experiencia de algunos de sus amigos, cuyos hijos tenían problemas con el alemán en la escuela, y para evitar esto Karima y sus hermanos no crecieron bilingües, a pesar de que con el tiempo aprendieron a comunicarse en árabe para enfrentar situaciones diarias, lo que le suscita sentimientos de tristeza y enfado, pues le habría gustado crecer con las dos lenguas simultáneamente, y hoy en día, cuando se da cuenta de que no puede expresarse en árabe como quisiera siente un poco de impotencia y está convencida de que si hubiese adquirido el árabe desde la infancia no habría tenido las dificultades que tuvo después para aprender tal idioma, el cual habla sobre todo cuando visita a su familia en Egipto o con algunos amigos en Austria, aunque a veces interactúa con su

padre en árabe. Afirma que en algunas ocasiones trata de hablar árabe con sus hermanos, pero le parece demasiado poco natural, porque se acostumbraron a establecer la comunicación en alemán.

Se aprecia, por lo tanto, una fuerte influencia de la primera lengua, considerando además que Karima comenzó tardíamente con el aprendizaje del árabe. En la opción de su padre se verifica de manera rotunda la gran influencia que puede ejercer el entorno en el desarrollo lingüístico de los niños, incluso a priori, ya que en este caso el padre procedió siguiendo la experiencia que había observado en su círculo de amigos. Asimismo, se comprueba que precisamente por el hecho de que Karima estableció un contacto reducido con el árabe, no logró adquirir esta lengua de un modo intuitivo, tal como lo hacen otros niños cuyos padres hablan dos idiomas. De tal modo, se podría afirmar que lo propuesto por Meisel es aplicable a este ejemplo.

Al tratar el tema de la integración Karima sostiene que se siente sólo lingüísticamente integrada, pero no culturalmente, pues lo que para ella tiene un significado fundamental, como la religión, en la sociedad austriaca no goza de un estatus privilegiado, y esto lo ha experimentado ya desde su niñez, por ejemplo en la escuela: “Integración. Es un poco complicado. ¿Qué se entiende por integración? Culturalmente no me siento realmente integrada, porque en ese sentido no me identifico con la cultura austriaca. Para mí la religión es importante y acá he conocido a muchos jóvenes que no tienen ningún interés por la religión, da lo mismo de qué religión se trate”. Para ella esto implica un aspecto relacionado con la primera socialización que tiene lugar en la familia, en la cual, desde su punto de vista, se reciben los valores: “en la familia uno aprende cosas fundamentales que permanecen para siempre en la vida y yo aprendí varias que muchos de mis compañeros de clase no aprendieron”. Además, explica que por el sólo hecho de llevar pañoleta en la cabeza se ha sentido muchas veces discriminada, no de un modo necesariamente agresivo, pero sí en la reacción que percibe en los demás. Cuenta, por ejemplo, que una vez quiso ayudar a una amiga que no habla muy bien alemán para realizar preguntas relacionadas con un curso, precisamente de alemán. Fueron juntas al lugar correspondiente y Karima hizo las consultas. De pronto la encargada de entregar la información le dijo que al parecer no

era necesario que visitara el curso de alemán, porque se notaba que lo hablaba bastante bien. Esto le causó por una parte risa y por otra molestia, pues según ella sólo por el hecho de que externamente se ve como una extranjera produce que otros la traten con distancia, lo que en el fondo le parece injusto y ridículo, ya que es austriaca y su primera lengua es el alemán.

También explica que su madre ha sido tratada de manera similar debido a su vestimenta y que en más de una ocasión ha tenido que dejar claro que es austriaca, lo que en principio le parece absurdo, pues significa que ella en su país tiene que luchar por ser respetada como cualquier otra ciudadana austriaca, lo que además invita a pensar en lo humillante que debe ser soportar los malos tratos cuando la persona involucrada de verdad es extranjera y más aún no domina el alemán.

Karima se siente por una parte austriaca porque nació en Austria y porque ha desarrollado su vida en este país. No obstante, como ella misma sostiene, en términos de valores se identifica mucho más con la tierra de su padre. Incluso afirma que cada vez que llega al aeropuerto de Viena procedente de Egipto percibe de inmediato el cambio de carácter, porque todo le parece serio y estructurado. Pero lo interesante es que no se ha planteado la posibilidad de vivir para siempre en Egipto. Dice que podría probar un par de meses, pero que a pesar de sentirse bien en tal país, no podría asegurar que algún día tenga la intención de permanecer allí.

En el caso de Karima se observa una tensión vinculada a su identidad, sobre todo cuando afirma que culturalmente no se siente integrada debido a que sus valores, influidos fuertemente por la religión, no los reconoce en la sociedad en la cual vive. Además, hay que enfatizar que para ella el alemán corresponde a su lengua materna, lo que permite argumentar sin lugar a dudas que el dominio perfecto de una lengua dista de significar una integración completa.

Fatma tiene actualmente 14 años, proviene de Turquía y llegó con su familia a Austria cuando tenía nueve. Explica que en su país de origen ya había terminado la tercera clase, pero que en Austria tuvo que repetir ese nivel. Sin embargo, la experiencia

en su escuela de Korneuburg fue desde un comienzo positiva, ya que su profesora se esforzaba por explicarle el alemán incluso con dibujos, y a esto se suma la ayuda que recibió de parte de una profesora particular, quien le reforzó sobre todo la competencia oral, porque tuvo que aprender el nuevo idioma en la escuela, sin visitar cursos extras. En cuanto a sus compañeros de clase afirma que también han sido un apoyo constante para mejorar con el aprendizaje del alemán, ya que la corrigen y eso le ayuda a expresarse mucho mejor: “en mi clase me siento parte del grupo y no como una isla, por ejemplo a causa de mi religión. Si me equivoco con el alemán nadie se ríe. Por el contrario, porque me corrigen y eso me gusta”. Llama la atención la evaluación que tiene de sí misma, pues a pesar de que habla fluidamente alemán, sostiene que tiene constantemente la sensación de no poder expresarse como quisiera e incluso afirma que frente a determinadas situaciones en la vida cotidiana parece que no pudiera dialogar en tal idioma. Por lo tanto, se podría afirmar que aún carece de seguridad, pero no porque hable mal alemán, sino más bien debido a su personalidad un tanto tímida.

A pesar de que en su escuela se siente contenta, explica que hay chicos de otro establecimiento educacional cercano que se ríen de ella porque lleva pañoleta sobre la cabeza, y cuando viaja a veces a Viena percibe que los demás la observan como si fuera una extraña: “la aceptación depende también de los demás, porque son ellos los que me tienen que aceptar como soy, con pañoleta o sin ella. Por ejemplo, si voy por la calle y un grupo se ríe, no puedo hablar con ellos para preguntarles qué les pasa, qué problema tienen”. Sin embargo, afirma que se siente aceptada y que si alguien la rechaza no es un problema de ella, sino de quien no la desea acoger. Interesante es cuando se refiere a su sentimiento de pertenencia, ya que expresa que a pesar de todo lo positivo vivido en Austria sabe que es una extranjera, pero lo mismo experimenta cuando visita Turquía, pues ahí es tratada como una adolescente que de algún modo ya no es completamente turca, y esta situación le parece bastante extraña y a veces incómoda: “aquí soy extranjera y en Turquía también. En Turquía dicen algunos 'ah, no hablamos con ella, porque viene de Austria y no es como nosotros' y en Austria 'ah, para qué hablamos con ella, si es de Turquía'. Eso me hace sentir mal en Turquía, pero también en Austria, aunque igual me siento bien de saber que viví nueve años en Turquía y que ahora vivo acá”. Además, agrega que viaja a Turquía cada dos años

aproximadamente, que permanece allí un mes y que en ningún momento ha tenido la sensación de perder la práctica con el alemán en esos períodos de vacaciones. Asegura que en el fondo se siente más cercana a Austria y que ha notado que con el paso del tiempo ha perdido la fluidez en su primera lengua. Por ejemplo, cuando lee un libro debe buscar o preguntar constantemente por el significado de algunas palabras. Ello conduce a pensar de inmediato en los planteamientos de quienes sostienen que al aprender una segunda lengua es recomendable potenciar también la primera, lo que obviamente resulta complejo si las escuelas no cuentan con profesores que estén en condiciones de ofrecer tal servicio. Por otra parte, en el hogar habla a veces alemán con su padre y trata de dirigirse a su hermana menor lo más posible en alemán, pero con su madre dialoga sólo en turco, ya que ésta comprende poco alemán, a pesar de que ha participado en algunos cursos. En este caso se verifica que en algunas familias de inmigrantes se mantiene la estructura familiar traída del país de origen: la mujer en casa, ya que es el hombre quien debe portar el dinero y de ese modo la mujer se convierte en una especie de “protectora” de la primera lengua.

Culturalmente afirma que la religión implica para ella un aspecto esencial en su vida, a diferencia de lo que ve en la juventud austriaca. No obstante, explica que fue en Austria donde comenzó a tener un contacto permanente con el Islam, pues en su país no había practicado su religión como lo hace en Europa. Por otro lado, al pensar en el futuro expresa que por ahora tiene más razones para permanecer en Austria, pero que no podría asegurarlo. Su objetivo principal por ahora es concentrarse en la escuela para poder rendir el bachillerato con éxito.

El aspecto de la religión llama fuertemente la atención en el caso de Fatma, ya que ha sido en Austria donde ha comenzado a tener nociones de la fe de sus padres y esta realidad hace pensar en la necesidad que tienen cientos de inmigrantes de proteger sus tradiciones o incluso de potenciarlas, pues se relacionan con las raíces más profundas de sus orígenes. El problema es, como se planteaba en la parte teórica de esta investigación, que al pretender cuidar y fomentar los valores ancestrales, se corre el riesgo de formar un grupo totalmente ajeno al resto de la sociedad, representada en este caso por Austria. Naturalmente no se puede afirmar que Fatma forme parte de ese tipo

de inmigrantes, pero queda claro que se siente distinta, quizás en un sentido más negativo, pues constantemente tiene que soportar las burlas de otros y ello conduce a un peso psicológico de grandes proporciones que a futuro podría significar que no se sienta del todo integrada, ya que por razones lógicas resulta complejo aceptar una sociedad que en parte responde con actitudes de rechazo.

Irfan⁸ tiene 14 años, nació en Austria, pero sus padres son turcos. En relación con el alemán explica que en la escuela tuvo al inicio problemas con la gramática, pero no así con la pronunciación, a pesar de que en su hogar se habla principalmente turco, lengua que califica como materna. Sin embargo, asegura que ya no tiene conflictos con el alemán.

En cuanto al punto vinculado con la integración afirma que mantiene buenas relaciones con chicos austriacos, aunque en su clase sólo hay una escolar austriaca. Pero visto desde el punto vista general dice que jamás ha experimentado situaciones negativas en Austria a raíz de su origen. Agrega que le agrada bastante la mentalidad abierta de los austriacos en el sentido de que respetan a los demás independiente del color de piel, de la religión y del género (masculino-femenino), pero sostiene que lamentablemente no todos son así y eso le desagradaba, a pesar de que él personalmente no se ha visto confrontado a conflictos.

Piensa que aprender alemán juega un papel fundamental a la hora de emigrar hacia Austria u otro país donde se hable esta lengua, ya que según él muchos emigran sólo con el objetivo de buscar trabajo y no se interesan de verdad por dominar el alemán y conocer la nueva cultura, lo que dificulta la comunicación y está seguro de que a los austriacos esta situación les perturba. Por lo tanto, cree que los inmigrantes tienen que esforzarse por aprender alemán para lograr de ese modo una mejor integración.

⁸ Este adolescente respondió a las preguntas a través de correo electrónico.

Por otra parte, sostiene que la religión es sumamente importante en su desarrollo personal, pero que trata de separar la esfera privada de la pública. Es decir, en la escuela no alude al tema de su religión con frecuencia. Esencial para él es que se siente totalmente integrado en la sociedad austriaca y explica que cuando viaja a Turquía no experimenta la sensación de ser como un extraño, ya que alude a este país como su patria y explica que su familia lo recibe como si fuese un invitado, aunque aclara que cada viaje implica ansiedad por el reencuentro.

En tal aspecto su respuesta refleja un sentimiento diferente al de Fatma, pues ella reconoce una tensión en el ámbito de su identidad, ya que en Austria todavía se ve a sí misma como extranjera y cuando visita Turquía experimenta la sensación de no pertenecer del todo a ese país. No se debe olvidar que ella llegó a Austria cuando tenía nueve años, mientras que Irfan nació en Austria, pero de algún modo ambos siguen considerando a Turquía como la patria, cuando en la práctica sólo viajan a ese país de vacaciones. Obviamente han adquirido esa visión influidos por sus padres. Importante es que él se define como un joven totalmente integrado, a pesar de su inclinación religiosa que, como bien lo explica, mantiene en el ámbito privado, quizás porque está consciente de que la religión podría suscitar un conflicto en su relación con los demás.

7.4. Adultos de países musulmanes

Afshin es originario de Irán, tiene 46 años y llegó a Austria en el 2004. Al igual que Juan Carlos posee conocimientos avanzados de inglés, los cuales en la práctica no le ayudaron lo suficiente para aprender alemán. Las dificultades de Afshin no difieren de las de los demás adultos que se enfrentan al aprendizaje del alemán. Por ejemplo, el manejo correcto de las declinaciones, el uso del pretérito perfecto, la pronunciación de la ü y ö, la posición del verbo conjugado, el empleo de las preposiciones, la diferencia entre los verbos separables y no separables.

Naturalmente Afshin ha demostrado avances entre 2004 y 2010, ya que si bien no ha logrado liberarse de errores gramaticales, sí se puede comunicar en cualquier tipo de situación, sea ir de compras o al médico. Incluso ha aprendido a desenvolverse

mejor con el alemán administrativo, por ejemplo al momento de rellenar los formularios para la renovación anual de su visa. No obstante, sigue prefiriendo el inglés para establecer contacto con las personas, ya que en su trabajo no requiere siempre del alemán y esto produjo sobre todo al inicio un efecto contraproducente, ya que al sentir que no necesitaba con urgencia del alemán, fue postergando el aprendizaje, hasta que su círculo de amistades austriacas que le hablaba en inglés le sugirió que lo ideal era que aprendiese más alemán, y sólo entonces comenzó a tomar clases particulares.

En el transcurso de las clases fue desarrollando ejercicios en las áreas gramaticales que le resultaban más complejas, como las mencionadas al comienzo, pero además reforzó su comunicación oral por medio de diálogos que lo situaban en contextos cotidianos y de ese modo logró involucrarse más con el alemán para poder interactuar en diversos ámbitos. Los aspectos más difíciles de superar fueron la posición del verbo, dependiendo de las conjunciones y las declinaciones, que en algún momento parecían no existir, porque todo lo usaba en nominativo. No obstante, ha logrado dominar la estructura básica de la sintaxis alemana y gracias a ello ha alcanzado un nivel bastante aceptable para establecer una buena comunicación oral. En su competencia escrita también se ha perfeccionado, pero desde un principio su objetivo fue poner énfasis en la parte oral.

Desde el punto de vista de la integración se puede afirmar que Afshin ha logrado consolidarse en Austria. En su país había trabajado para una familia austriaca y gracias a ella se vino a Europa. Hay que destacar que no practica el Islam y que respeta todas las religiones. Rápidamente comenzó a conocer a otros austriacos y de ese modo logró involucrarse con la cultura e historia de Austria. Independiente de algunas diferencias tales como la distancia en las relaciones humanas, siente que se ha integrado bien, porque se ha esforzado por respetar las costumbres de tal país. Asimismo, se siente aceptado por los demás. En este caso se podría hablar de una integración que efectivamente involucra a las dos partes, tal como lo plantea el profesor Krumm, es decir, al inmigrante y a la sociedad que acoge.

Said dejó Afganistán cuando tenía 19 años para vivir en distintos países, principalmente en Rusia, y en el 2001 llegó a Austria, con 33 años. En ese entonces no tenía conocimientos de alemán, pero dominaba ya el ruso y poseía conocimientos intermedios de inglés. Al inicio decidió realizar un curso de alemán, pero debido a su trabajo no pudo continuar, por lo que comenzó a estudiar solo, consultando libros de gramática y diccionarios. Debido a esto quedó con ciertos vacíos en el manejo de las declinaciones y preposiciones, pero se puede comunicar sin dificultad en cualquier tipo de situación. Actualmente desea inscribir germanística en la universidad de Viena, precisamente para profundizar en el estudio del alemán, porque le parece una lengua atractiva y siente no poder dominarla mejor, considerando que de acuerdo a su punto de vista el ruso es más complejo. Hay que tener en cuenta que Said habla además pashto y dari, los dos idiomas oficiales de Afganistán, y se podría afirmar que goza de talento para aprender lenguas, ya que el alemán lo estudió prácticamente de manera autodidacta, y si bien comete errores más bien mínimos, ello no le impide interactuar con los demás.

Said se considera una persona bastante abierta, ya que ha conocido varios países y en cada uno ha aprendido a valorar lo positivo. Expresa que lo esencial es adecuarse a las costumbres del país en el cual uno vive y que por supuesto hay que aprender la lengua que se emplea, pues de lo contrario la integración no funciona al 100 por ciento: “integración para mí significa que los inmigrantes tienen que aprender alemán, tienen que adecuarse a la cultura, independiente del origen de cada uno. Nosotros somos como una especie de 'invitados' en Austria y tenemos que adecuarnos a las normas, tradiciones y costumbres. No porque yo sea de Afganistán puedo venir acá a imponer mis costumbres. En el fondo, la integración tiene que considerar también a los austriacos”. Además, afirma que la lengua no es todo al momento de referirse a la integración, ya que ésta implica una serie de costumbres y valores. Por ejemplo, dice que él no conoce bien a sus vecinos. Sólo se saludan formalmente, pero nada más, y en su país existe más contacto entre quienes comparten un edificio. Sin embargo, aprendió que en Austria es diferente y ya se ha acostumbrado. También sostiene que sobre todo al inicio trató continuamente de establecer contacto con austriacos para aprender alemán, les decía que deseaba pagar clases particulares, pero nadie demostró interés y cree que

se debe a una especie de desconfianza de parte de algunos austriacos, quizás incluso a un prejuicio por su origen, ya que según él los medios de comunicación no han sido generosos hacia su país, al cual asocian no sólo con el Islam, sino además con un movimiento terrorista. En cuanto a la religión, plantea que si bien no practica el Islam, cree que todas las confesiones son importantes, pero que a veces pueden jugar en contra, porque suscitan separaciones entre los individuos. Por eso lo fundamental, de acuerdo a su criterio, es que exista respeto entre las distintas creencias. Pensar de este modo le ha significado sentirse a gusto en Austria y si bien no todo ha sido fácil, opta por recalcar los aspectos positivos. Además, afirma que gracias a que salió de su país cuando era mucho más joven, ha desarrollado la capacidad de adaptarse al lugar donde vive. Y si bien se reconoce como afgano con orgullo, prefiere definirse simplemente como un ser humano llamado a habitar en el mundo, independiente de si se trata de Austria, Rusia, Inglaterra, Brasil o Afganistán.

Al considerar a Said y Afshin se pueden tener en cuenta los factores planteados por Gugenberger, por ejemplo cuando se hace alusión a las condiciones familiares de los migrantes, ya que si dejan su país de origen solos, sin la familia o sin amigos, el contexto que los envuelve es totalmente distinto. En ambos casos se aprecia una voluntad bastante fuerte por integrarse a la sociedad que los recibe. Si bien Afshin tardó más tiempo en establecer contacto con el alemán, no se podría afirmar que la razón se relaciona con la falta de interés, sino más bien a que en su ambiente de trabajo los mismos austriacos le hablaban en inglés, sin olvidar que posteriormente estos últimos lo motivaron para que reforzara el alemán, pues todos saben que si una persona desea permanecer en Austria el requisito mínimo es comunicarse en alemán. Por su parte, Said tuvo claro desde el inicio que sin el alemán no podía trabajar en Austria y por eso aprendió lo más pronto posible.

Said y Afshin tienen amistades de sus respectivos países, pero de manera selectiva. Es decir, no poseen contacto con organizaciones y como ninguno de los dos practica el Islam tampoco han establecido vínculos con grupos religiosos. Por lo tanto, se podría sostener que ambos obedecen a una excepción dentro de la regla o a lo que se podría comprender bajo regla, ya que lo común es asociar de inmediato a los

inmigrantes de países musulmanes como representantes activos de su religión , lo que en la práctica no siempre responde a la realidad.

Alí se define simplemente como árabe, tiene 45 años y vive en Austria desde 1996. En ese entonces no sabía nada de alemán, pero para poder conseguir una mejor posición laboral comenzó a asistir a un curso y de ese modo logró aprender lo suficiente como para desenvolverse en la sociedad austriaca. Actualmente sigue cometiendo algunos errores de género o bien con las declinaciones. No obstante, tiene la capacidad de comunicarse en cualquier contexto. Independiente del aspecto lingüístico, resulta bastante interesante su postura respecto a la integración, pues Alí es un musulmán practicante y afirma que esto no ha significado un impedimento para sentirse parte del país que hace 14 años le abrió las puertas. La clave para él ha sido respetar las tradiciones y costumbres de Austria, incluyendo el tema de la religión, si bien piensa que los europeos en general no se caracterizan en la actualidad por vivir el cristianismo, ya que la mayoría de los estados en el viejo continente se han ido secularizando cada vez más. Lo fundamental para él es el diálogo, pues a través de éste se pueden romper las imágenes erróneas vinculadas al Islam, el cual según él se tiende a asociar con extremismo. Sin embargo, él mismo no comprende a los musulmanes que exigen que las mujeres lleven todo el rostro cubierto, ya que a través de éste se tiene acceso a la identidad de la persona. Según su parecer las posturas demasiado ortodoxas no ayudan en nada cuando se trata de la integración, considerando además que ésta requiere de dos partes: tanto de la voluntad de los inmigrantes como de la sociedad que recibe, tal como lo sostiene el profesor Krumm. Plantea que el miedo es otra muralla que se debe derrumbar, pues hay muchas personas en Europa que se cierran al trato con los musulmanes, sólo por el hecho de ser musulmanes. En este punto sostiene que tal fenómeno no se da con tanta fuerza en los países que históricamente tenían más intercambios comerciales con el mundo árabe, como es el caso de Italia que a través de Venecia logró establecer más contactos con culturas no occidentales.

En el caso de Alí se distingue la voluntad de buscar el diálogo en el ámbito religioso. De hecho suele visitar conferencias de otros credos, porque está convencido de que sólo de esa manera se puede alcanzar una mejor convivencia. Destacable es que

para cultivar tal diálogo no requiere de un alemán perfecto, sino de la capacidad de expresar sus ideas, independiente de posibles errores gramaticales, considerando además que lo primordial es la disposición para descubrir los puntos comunes entre las distintas visiones, pues sólo así se puede lograr una integración más completa que, como se aprecia, no pasa exclusivamente por el dominio absoluto de la lengua por parte de los inmigrantes.

Para los adolescentes de países musulmanes que se han considerado en esta muestra la religión juega un papel trascendental y la consideran como parte esencial de sus valores. No obstante, dentro de los adultos el Islam no goza en todos los casos de un lugar central. Interesante es que ambos grupos tienen conciencia del peso de la religión a la hora de tratar los aspectos relacionados con la integración. Un punto que llama la atención es que al parecer las chicas musulmanas que llevan pañoleta son las que padecen más discriminación, pues son juzgadas, como decía Karima, por su apariencia externa y en ese caso el dominio o no dominio del alemán pierde relevancia, ya que la imagen se impone.

A raíz de lo anterior se podría sostener que objetivamente las personas que profesan la religión musulmana o que provienen de países donde se practica, presentan una dificultad extra para lograr una integración más enraizada en Austria, como se apreciaba en el caso de Said, que no siendo musulmán ha experimentado prejuicios de parte de algunos individuos. En este caso, tampoco su manejo del alemán le ha servido de ayuda, lo que sustenta el argumento de que la lengua por sí sola no garantiza la integración.

Por otra parte, queda de manifiesto que cada una de las personas consideradas en las observaciones prácticas tienen un punto en común, independiente de la fe que profesen, y ése es la lengua, concretamente el alemán. Algunos han crecido bilingües, otros han tenido que aprender siendo adultos, pero todos poseen el mismo instrumento para establecer una comunicación en la cual no resulta trascendente dominar la sintaxis, sino más bien expresar los pensamientos. Además, en cada uno de los casos expuestos se aprecia el valor del bilingüismo o incluso multilingüismo, lo que

a su vez representa otra característica común.

En otro ámbito se destaca que sobre todo en algunos jóvenes existe una tensión vinculada con la identidad, sea de manera implícita o explícita. Por ejemplo, Alan de Paraguay se siente ante todo paraguayo, mientras que Irfan nacido en Austria alude a Turquía como su patria, a pesar de expresar que es una persona feliz e integrada en el país que acogió a sus padres. En los adultos no se perciben con fuerza tales sentimientos, porque saben que emigraron en busca de nuevas o mejores oportunidades y en su mayoría se sienten bastante ligados a los principios y tradiciones de sus países, considerando que objetivamente las costumbres de los hispanohablantes se asemejan más a las europeas en comparación con las de los inmigrantes de países árabes o de Turquía. Por tal razón, se puede afirmar que los inmigrantes de España o Hispanoamérica presentan menos dificultades para integrarse en Austria, ya que de alguna manera existe un lazo histórico y cultural más sólido, comenzando por la religión.

7.5. Perspectiva de especialistas

Simon Inou proviene de Camerún, vive desde hace 14 años en Austria y dirige la asociación M-Media, la cual consiste en un proyecto para hacer presente en la sociedad austriaca temas como la migración y la integración. Tal objetivo se lleva a la práctica por medio del periódico austriaco *Die Presse* que todos los miércoles publica al menos dos artículos y un reportaje central escritos por el equipo de periodistas extranjeros que colaboran con tal proyecto. Según Inou el dominio de la lengua del país en el cual se vive es fundamental para poder establecer una interacción con las personas y por supuesto que juega un papel fundamental a la hora de referirse al tema de la integración. No obstante, sostiene que para hablar con propiedad de integración también es necesario que la sociedad que acoge a los extranjeros tenga la capacidad de aceptarlos tal y como ellos son, desde el punto de vista cultural. Para Inou existe un problema de fondo que consiste en que muchos extranjeros asisten a cursos de alemán en Austria para poder comunicarse y naturalmente para conseguir un trabajo, pero luego son tratados con desventaja en relación a los austriacos, a pesar de que ya han

demostrado que dominan el alemán. Incluso ésa ha sido su experiencia personal, ya que al inicio se esmeró por aprender alemán, luego estudió Publicidad en la Universidad de Viena y aún así en más de una ocasión le han dicho que no puede obtener un puesto de trabajo debido a su color de piel. Por lo tanto, cree que no basta con aprender el idioma, sino que es necesario establecer nuevas estructuras sociales que fomenten en términos prácticos la anhelada integración, para que ésta no permanezca sólo en el papel, sobre todo al considerar que son muchos los extranjeros que aportan o desean aportar con su trabajo en Austria. Un camino para encontrar una solución más certera sería, de acuerdo a su análisis, la promulgación de nuevas leyes que sancionen a quienes discriminan por el origen, la religión o el color de las personas.

Explica que su experiencia lo ha conducido a dejar de lado el concepto de integración, porque piensa que ésta se relaciona siempre con la idea de adecuación, y por ello ha optado por el término diversidad que para él tiene que ver con la aceptación de las personas en una sociedad, tal y como ellas son. En este sentido toma el ejemplo de la religión, pues en los últimos años ésta se ha transformado en un tema central vinculado a la aceptación en la sociedad, concretamente en Europa. Cree que no es correcto poner al margen a individuos por el sólo hecho de que sean musulmanes. Y en esto se repite lo planteado en los párrafos anteriores, porque se trata de personas que han venido a Austria, que han aprendido alemán y que desean trabajar, pero que a raíz de su origen o religión no se sienten cien por ciento aceptados. Por lo tanto, en este caso la lengua en sí no significa ninguna seguridad para recibir la aprobación social del país que acoge. También agrega que si los extranjeros no presentan un acento extraño tienen más acogida que aquéllos que se expresan con un alemán menos libre de “errores”.

De acuerdo a su experiencia puede afirmar que efectivamente en muchos inmigrantes existe un problema con la identidad. Concretamente se refiere al caso de un joven de Ghana que desde pequeño se educó en Austria. Es decir, recibió una formación determinada no sólo por lo que sus padres le transmitieron en relación con ese país africano, sino además influida por el sistema, costumbres y valores de la sociedad austriaca. Al cumplir 18 años los padres decidieron volver a Ghana, pero el chico no logró sentirse identificado con tal país, en el cual los propios ghaneses lo trataron como

si fuese extranjero. Todo esto lo condujo a una crisis y le planteó a sus padres que deseaba regresar a lo que definía como su hogar, o sea, a Austria, pues aquí había constituido un círculo de amigos, aquí se había educado y aquí se sentía más a gusto, a pesar de que en Austria no deja de tener la sensación de que lo tratan como a un inmigrante, considerando que, por ejemplo, su alemán es perfecto. Por lo tanto, este caso ayuda a certificar que el dominio de la lengua no es sinónimo de integración total. Ahora bien, Inou manifiesta que en el plano personal el tema de la identidad no juega un papel tan fundamental, pues más bien desea concentrarse en su vida actual en Viena. Naturalmente, si en un partido de fútbol juega Camerún contra Austria, apoya a Camerún, explica, pero independiente de eso, no se siente dividido y aclara que se ve a sí mismo como un camerunense que habita en Austria. No tiene la nacionalidad austriaca y no quiere obtenerla. Además, no ha llegado al punto como para poder afirmar “soy austriaco”, y en ello influye el hecho de que siente que la sociedad austriaca todavía no lo acepta verdaderamente como él es: un hombre de color. Reconoce que se han dado pasos políticos para tratar de cambiar la imagen que tienen los negros en Austria (traficantes de drogas), pero que aún queda bastante trabajo por realizar en ese sentido, pues para muchos austriacos los negros siguen significando un sinónimo de contrabando.

Otro aspecto interesante que toca Inou se relaciona con que para él la integración no tiene nada que ver con la seguridad, sino más bien con el brindar posibilidades para que los inmigrantes obtengan las mismas oportunidades de trabajo que los austriacos, en lugares visibles, sobre todo si se trata de gente de color. Y en eso la lengua juega naturalmente un papel importante, pero no tan esencial, ya que el punto para él es que las personas puedan comprenderse mutuamente, independiente de los errores gramaticales o del tipo de acento, y esto podría reforzarse, según él, con nuevas leyes que sean capaces de proteger a los inmigrantes, concretamente en contra de la discriminación.

Por su parte, Margit Zimmel (Mag.) trabaja desde hace seis años con niños turcos que han llegado a Austria debido a que sus padres han emigrado de su país de origen. En el transcurso de este tiempo ha experimentado lo que significa prácticamente

para toda una familia aprender alemán. En primer lugar plantea que los inmigrantes en general requieren de mucha comprensión y apertura. Explica que las mujeres, por ejemplo, expresan la inquietud de aprender mejor el alemán cotidiano y si bien algunas asisten a los cursos como *Mama lernt Deutsch*, hay otras que no pueden hacerlo, ya que sus maridos se lo impiden. Por otra parte, sostiene que el alemán administrativo y legal resulta bastante complicado para la mayoría de los inmigrantes.

El trabajo más intenso que Zimmel efectúa se relaciona con los niños, en los cuales no sólo fomenta el aprendizaje del alemán, sino que también los orienta para que lentamente se vayan integrando a la sociedad austriaca. Por ejemplo, sale con los niños a caminar, les explica (al inicio en turco) cómo funciona la ciudad, los lleva a iglesias y a veces a pequeños conciertos, fiestas u otro tipo de presentaciones. De ese modo, los niños comienzan a familiarizarse con el ambiente que los rodea. En este punto, y aludiendo a la pregunta concreta de si la lengua en sí misma es suficiente para la integración, cree que obviamente no implica el único elemento. Agrega que hay muchos inmigrantes que a pesar de que siguen cometiendo errores gramaticales, se sienten integrados, precisamente porque han aprendido a valorar la cultura y la vida que Austria les ofrece. No obstante, asegura que la capacidad para poder integrarse depende de varios factores como la edad, el origen, la familia, la personalidad, la educación, la profesión o trabajo, el trasfondo cultural, la religión y hasta la posición política, pues todo ello se vincula a su vez con valores concretos. Si Zimmel tuviera que definir a un inmigrante integrado, diría que es aquél que se puede expresar en alemán en todas las situaciones cotidianas, que tiene la posibilidad de trabajar, que es capaz de establecer contactos con austriacos y que no llama la atención por ser “algo especial”. Ello quiere decir que también juega un papel importante la percepción que los austriacos tengan, pues lo ideal es que éstos acepten a los inmigrantes como si fuesen otros austriacos. De tal modo, Zimmel argumenta que la integración no tiene un solo lado, sino dos: el primero tiene que manifestar la voluntad para integrarse (inmigrantes) y el segundo la disposición para aceptar (austriacos). Por lo tanto, concluye que cuando se habla de una integración que no funciona significa que hay una falla en una de las partes y que esto en la mayoría de las veces se produce por miedo de los involucradas, lo que a la larga se transforma en prejuicios que son bastante difíciles de derrumbar. Además, afirma que la

religión de las personas influye en lo que se refiere a la integración, pero principalmente cuando la política utiliza la fe como instrumento de división.

Volviendo al tema de su trabajo con los niños, Zimmel especifica que los chicos que no desarrollan un buen nivel de alemán presentan a la vez grandes dificultades para aprender inglés o para enfrentar asignaturas vinculadas a las ciencias. Por supuesto agrega que cada niño tiene cualidades distintas, pues unos aprenden rápido y hablan sin errores gramaticales, mientras que otros requieren de más tiempo. En este proceso influye, según ella, el grado de inteligencia, la facilidad que un niño tenga para aprender idiomas, los intereses, el contacto que establezca con niños que tengan el alemán como lengua materna y el carácter (extrovertido o introvertido). Lo fundamental para Zimmel es que los niños puedan finalizar la escuela, para que luego tengan la posibilidad de aprender un oficio o estudiar en la universidad, pero sobre todo que lleguen a sentirse bien en Austria, sin esa sensación de que pertenecen a un grupo de segunda categoría.

De acuerdo a su experiencia explica que en muchos casos los niños viven su bilingüismo, sobre todo entre los 6 y los 14 años, como una especie de barrera, ya que en algunas escuelas existen profesores que no valoran el bilingüismo, sino que más bien lo perciben como un elemento perturbador para aprender alemán. De hecho expone el caso de una niña polaca, a la cual una pedagoga le manifestó que los niños con otra lengua materna siempre iban a ser peores en alemán que los escolares austriacos. Para Zimmel, no obstante, tales expresiones dañan profundamente la autoestima y la motivación y no representan la realidad, ya que según ella también hay muchos niños austriacos que se manejan pobremente con el alemán, por ejemplo, debido a que sus padres no los incentivan. Además, explica que cuando un niño inmigrante aprende alemán desarrolla bastante rápido la conciencia lingüística, más aún si ya posee una base sólida en su lengua materna.

De acuerdo a la visión de Inou y Zimmel se vuelve a ratificar que la lengua representa un instrumento esencial para alcanzar una integración fluida, pero que además se requiere cultivar otros aspectos para que ello sea efectivo, tanto a nivel político y educacional, para que los inmigrantes aprendan a valorar la cultura y tradiciones del país que los acoge, pues de otro modo se fomenta una sociedad más bien dispuesta a la confrontación.

8. Zusammenfassung:

In der heutigen Zeit ist Globalisierung ein wichtiges Thema. In diesem Zusammenhang spielen Sprachen natürlich eine wesentliche Rolle, und so gesehen haben Kinder, die zweisprachig aufwachsen, einen Vorteil. Allerdings kann man nicht behaupten, dass sie die jeweiligen Sprachen hundertprozentig beherrschen. Wie die Praxis zeigt, gibt es immer eine dominante Sprache, weil nicht nur das Elternhaus, sondern auch die Umgebung (Schule, Freunde) beeinflusst die Entwicklung der Sprache.

Wird zu Hause nur die Sprache der Eltern gesprochen (z. B. Türkisch in einer Familie aus der Türkei, die in Österreich lebt), so wird diese für die Kinder zur Hauptsprache. Anders verhält es sich bei Kindern, deren Elternteile zwei verschiedene Muttersprachen haben. Ist zum Beispiel der Vater Österreicher und spricht die Mutter Spanisch, so werden die Kinder aufgrund ihrer Erfahrungen außerhalb der Familie Spanisch als „zweitrangig“ erleben und der deutschen Sprache den Vorzug geben. Dies hat natürlich zur Folge, dass sie besser Deutsch sprechen als Spanisch.

Die Theorie der „kritischen Periode“ geht davon aus, dass die Kindheit bis zum Beginn der Pubertät eine Phase ist, in welcher der Mensch besonders aufnahmefähig für das Erwerben von Sprache ist. Dies habe mit der Entwicklung des Gehirns zu tun. Auf der anderen Seite scheint bei den Unterachtjährigen der sukzessive Erwerb zweier Sprachen erfolgreicher zu sein als der simultane, weil in diesem Fall bereits auf die erlernte Syntax der Erstsprache zurückgegriffen werden kann.

Im Laufe der Untersuchungen zur vorliegenden Arbeit zeigte sich, dass insbesondere Kinder ab dem Alter von 10 Jahren und Erwachsene beim Erlernen einer zweiten oder dritten Sprache bewusst den Bezug zur Muttersprache herzustellen versuchen. Dies kann hilfreich sein, allerdings auch zu Fehlern führen, wo sich die Syntax der jeweiligen Sprachen unterscheidet. So haben beispielsweise Türken große Probleme mit dem Erlernen der deutschen Artikel, weil das Türkische keine Artikel kennt.

Ältere Kinder sollen im muttersprachlichen Unterricht dazu geführt werden, die Regeln der Erstsprache zu reflektieren. Diese Erkenntnisse können dann auf die Zweitsprache übertragen und Unterschiede bewusst gemacht werden. Nachdem diese Zusammenhänge festgestellt worden waren, beschloss man auch in Österreich, die Muttersprachen der Zuwandererkinder zu fördern. Die Fördermaßnahmen beginnen bereits im Kindergarten und setzen sich mit muttersprachlichem Unterricht in der Volksschule fort.

Man muss allerdings einschränkend sagen, dass dies in relativ geringem Umfang geschieht und der muttersprachliche Unterricht nicht in allen Sprachen angeboten wird, zumal (noch) nicht für alle Sprachen entsprechende Lehrkräfte vorhanden sind. In Österreich konzentrierte man sich bisher auf Kinder aus den zahlenmäßig stärksten Zuwanderergruppen, also aus der Türkei und Ex-Jugoslawien.

Für spanischsprechende Kinder oder solche mit chinesischer Muttersprache gibt es hingegen kaum spezielle Förderung. Auf der Mittelstufe (10- bis 14-Jährige) erhalten Schüler, die kein Deutsch sprechen, Sprachförderunterricht in Deutsch. Dieser dauert maximal 2 Schuljahre und kann nur an Schulen angeboten werden, die über entsprechend ausgebildete Lehrer verfügen.

Eine neue Entwicklung ist der DaZ-Unterricht („Deutsch als Zweitsprache“) im Gymnasium, der für Schüler mit Migrationshintergrund eine Ergänzung zum Deutschunterricht darstellt. Älteren Schülern, die erst in der Oberstufe in ein österreichisches Gymnasium eintreten, stehen diese Möglichkeiten leider nicht offen. Sie müssen Deutsch irgendwie selbst lernen oder in Kursen außerhalb der Schule.

Eine wichtige Frage ist jene, ob das Beherrschen der Sprache des Aufnahmelandes genügt, um von einer gelungenen Integration zu sprechen. Es ist Teil der europäischen und österreichischen Integrationspolitik, den Zuwandererkindern die Möglichkeit zu geben, die Sprache ihrer neuen „Heimat“ zu lernen, bzw. von den neu ins Land kommenden Erwachsenen zu verlangen, dass sie Sprachkenntnisse durch Prüfungen nachweisen. Ob dadurch auch Integration bewirkt wird, ist aber fraglich.

Zwar spielt Sprache für die Integration eine essentielle Rolle, weil sie sozusagen die „Tür“ in die bisher fremde Kultur und die Gesellschaft des aufnehmenden Landes darstellt. Man darf jedoch nicht vergessen, dass die Bereitschaft zur Integration (von Seiten der Einwanderer wie auch der Einheimischen) stark von der Religion und den damit verbundenen Werten abhängig ist.

So sagte zum Beispiel Karima im Interview zu mir, dass sie sich in Österreich nur sprachlich integriert fühlt, nicht aber im Sinne der Kultur. Und dies, obwohl Karima gebürtige Österreicherin ist! Dennoch gibt es auch andere, so wie Ali, der die Werte der westlichen Welt besser assimiliert hat.

Die Gruppe von Ausländern in Österreich, die am wenigsten Deutsch spricht, ist vermutlich jene der muslimischen Frauen. Nicht deshalb, weil diese nicht Deutsch lernen möchten, sondern weil sie kaum die Gelegenheit dazu haben. In ihrem Kulturkreis ist es nämlich üblich, dass die Frau vorwiegend zu Hause bleibt und sich um die Kinder und den Haushalt kümmert.

Um diesen Frauen das Deutschlernen zu ermöglichen, wurde in Wien das Projekt „Mama lernt Deutsch“ ins Leben gerufen, wo den Müttern im Kindergarten oder in der Schule ihrer Kinder Deutschkurse angeboten werden. Wesentlich ist die Freiwilligkeit des Kursbesuches, denn durch Zwang ist sicherlich keine Integration zu erreichen.

In Bezug auf die Integration von Ausländern sind viele Fragen offen: Was ist das Ziel der Integrationspolitik eines Landes? Was ist unter Integration zu verstehen? Wie kann Integration gelingen? Haben die Immigranten wirklich Interesse, sich in die europäische bzw. österreichische Gesellschaft einzugliedern? Die Meinungen darüber gehen auseinander, beinhalten sozialen Sprengstoff. Das Problem der Integration „brennt unter den Nägeln“. Auf die o.a. Fragen adäquate Antworten zu finden, ist wohl eine der größten Herausforderungen für die Gesellschaft.

Meiner Ansicht nach ist es wichtig, sich mit der Kultur und der Geschichte des Landes auseinanderzusetzen, in das man auswandert. Das heißt nicht, die eigene Kultur oder Religion aufgeben zu müssen. Vielmehr halte ich es für eine Bereicherung und Erweiterung des persönlichen Horizonts, eine andere Kultur kennenzulernen. Nur

so könnte man eine gelungene Integration erreichen, in der die Zweisprachigkeit oder die Mehrsprachigkeit als Kompetenz der Gesellschaft betrachtet werden kann, denn das würde bedeuten, dass die verschiedenen Kulturen sich begleiten können.

Integration bedeutet nicht Anpassung, Aufgabe der eigenen Identität. Auch ein perfektes Deutsch garantiert noch keine Integration. Ziel muss es sein, sich sprachlich ausdrücken und mit den anderen Menschen verständigen zu können und jeweils der anderen Kultur Respekt entgegenzubringen, sodass ein befriedigendes und konfliktfreies Zusammenleben von Menschen verschiedener Herkunft möglich wird. Daraus wird deutlich, dass Integration keine „Einbahnstraße“ ist: Voraussetzung sind der Wille zur Eingliederung von Seiten der Immigranten und die Bereitschaft zur Aufnahme auf der Seite der einheimischen Bevölkerung.

9. Bibliografía

Altarriba, Jeanette and Morier, Rachel G. 2004. Bilingualism: language, emotion, and mental health. En: Bhatia, Tej. K. and Ritchie, William C. (Hgg.). *The Handbook of Bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing Ltd., 251-275.

Bickes, Christine und Bickes Hans. 2005. Aspekte der Mehrsprachigkeit. En: Butulussi, Eleni (Hrsg.). *Sprache und Multikulturalität*. Thessaloniki: University studio Press, 93-111.

Butler, Yuko G. And Hakuta, Kenji. 2004. Bilingualims and second language acquisition. En: Bhatia, Tej. K. and Ritchie, William C. (Hgg.). *The Handbook of Bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing Ltd., 114-135.

Cichon, Peter. 2010. Kognitive Entwicklung individueller Zweisprachigkeit. En: Cichon, Peter (Hgg.). *Sprachen-Sprechen-Schreiben, Blicke auf Mehrsprachigkeit*. Wien: Praesens, 7-15.

Dirim, Inci. 2005. Notendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit. En: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachin. *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann Verlag, 81-86.

Edwards, John V. 2004. Foundations of Bilingualism. En: Bhatia, Tej. K. and Ritchie, William C. (Hgg.). *The Handbook of Bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing Ltd., 7-30.

Esser, Hartmut. 2006a. *Sprache und Integration*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Garbislander, Kathrin. 1997. *Sprache und identität*. Diplomarbeit realizado en la Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien.

Genesee, Fred. 2005. Early bilingual language development: one language or two? En: Wei, Li. *The bilingualism Reader*. New York: Routledge, 327-343.

Gogolin, Ingrid. 1988. *Erziehungsziel Zweisprachigkeit*. Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag.

Grosjean, François. 1982. *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University Press.

Gugenberger, Eva. 2003. Einflussfaktoren auf Migrantensprachen. En: Erfurt, Jürgen (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit und Migration*. Band 2. Frankfurt am Main: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, 37-62.

- Heringer, Hans Jürgen. 2004. *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: A. Francke.
- Hu, Adelheid. 2007. Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. En: De Florio, Ines (Hrsg.). *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Stauffenburg: Brigitte Narr., 1-20.
- Jessner, Ulrike. 2007. Das multilinguale Selbst: Perspektiven der Veränderung. En: De Florio, Ines (Hrsg.). *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Stauffenburg: Brigitte Narr. (25-35).
- Kremnitz, Georg. 2004. *Mehrsprachigkeit in der Literatur*. Wien: Edition Praesens.
- Lüdi, Georges. 2007. Mehrsprachigkeit Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. En: De Florio, Ines (Hrsg.). *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Stauffenburg: Brigitte Narr., 39-56.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen. 2005. *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Mackey, William F. 2005. The description of bilingualism. En: Wei, Li. *The bilingualism Reader*. New York: Routledge, 26-56.
- Manz, Viviane. 2002. *Sprachvielfalt und europäische Integration*. Bern: Stämpfli.
- Meisel, Jürgen M. The bilingual Child. 2004. En: Bhatia, Tej. K. and Ritchie, William C. (Hgg.). *The Handbook of Bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing Ltd., 91-112.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin; Cantove, Katja. 2006. *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch, Französisch, Italienisch*. Tübingen: Günter Narr.
- Muysken, Pieter. 2004. Two linguistic systems in Contact: Grammar, Phonology and Lexicon. En: Bhatia, Tej. K. and Ritchie, William C. (Hgg.). *The Handbook of Bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing Ltd., 147-165.
- Oppenrieder, Wilhelm. 2003. Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. En: Janich (Hrsg.). *Sprachidentität- Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr, 39-60.
- Piaget, Jean. 1984. *Psychologie der Intelligenz*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ritchie, William C. And Bhatia, Tej K. 2004. Social and psychological factors in language mixing. En: Bhatia, Tej. K. and Ritchie, William C. (Hgg.). *The Handbook of Bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing Ltd., 336-351.

Romaine, Suzanne. 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Tabouret-Keller, Andrée. 2004. Bilingualism in Europe. En: Bhatia, Tej. K. and Ritchie, William C. (Hgg.). *The Handbook of Bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing Ltd., 662-683.

Thim-Mabrey, Christine. 2003. Sprachidentität-Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. En: Janich (Hrsg.). *Sprachidentität- Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr., 1-18.

Wachendorf, Ulrike. 2005. Kulturelle Identifikationsprozesse und soziale Positionierung kongolesischer Migranten in Belgien. En: Erfurt, Jürgen. *Transkulturalität und Hybridität*. Band 5. Frankfurt am Main: Peter Lang, 203-211.

Wei, Li. 2005. Dimensions of bilingualism. En: Wei, Li. *The bilingualism Reader*. New York: Routledge, 3-25.

Documentos en PDF obtenidos desde Internet:

Bäcker, Iris (Hgg.). 2003. *Integration durch Sprache- Bericht über die 31. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_2_2003_fadaf.pdf

EACEA (Europäische Kommission). 2009. *Die schulische Migration der Migrantenkinder in Europa*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101DE.pdf

Esser, Hartmut. 2006b. *Sprache und Integration: konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge*. Working Paper 7. http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP7.pdf

Gombos, Georg. 2005. *Sprachlicher Frühförderung schon im Vorschulalter*. Universität Klagenfurt. http://www.zv-wien.at/download/bildungspolitik_national/20050622_gombos_bildungskonferenz.pdf

Moreno Quibén, Norberto. 2006. *Lingüística general y aplicada*. Apuntes del curso Diplomatura de Logopedia CEU Talavera de la Reina, UCLM. <http://quiben.typepad.com/32004/>

Artículos en línea con autor determinado:

Kremsberger, Simone. 2005. „*Sprachkenntnisse sind keine Garantie für die Integration*“. <http://www.dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/sprachkenntnisse-sind-keine-garantie-fur-integration/367.html>

Quehl, Thomas; Mecheril, Paul. 2008. *Sprechen über die Sprache (n) der Migrationsgesellschaft- Sprechen über das „Wir“*. http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1541.asp

Schwarz, Valentin; Kiss- Horvath, Pia. *27 Muttersprachen in der „Schule des Monats“*.
http://www.integrationsfonds.at/de/wissen/integration_im_fokus/integration_im_fokus_ausgabe_32009/thema_warum_verstehen_wir_uns_nicht/27_muttersprachen_in_der_schule_des_monats/
 » [Publikationen](#) » [Integration im Fokus](#) » [Integration im Fokus - Ausgabe 3/2009](#) » [27 Muttersprachen in der "Schule des Monats"](#)

Vesely, Christine; Schwarz, Valentin. 2009. *Integration braucht Sprache*.
http://www.integrationsfonds.at/wissen/integration_im_fokus/integration_im_fokus_ausgabe_32009/thema_warum_verstehen_wir_uns_nicht/integration_braucht_sprache/

Otras fuentes encontradas en Internet sin autor determinado:

<http://www.laenderservice.net/laenderdaten/bevoelkerung/migrationsrate.asp>

<http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,534052,00.html>
 (Reuters).

<http://derstandard.at/1271374634044/Haeupl-Tuerkische-Schulen-waeren-Massnahme-zur-Desintegration>

10. LEBENSLAUF

César Bernardo Opazo Aravena.

- GEBOREN:** Am 20. 08. 1972.
- GEBURTSORT:** Temuco, Chile.
- STAATSANGEH. :** Chilenisch.
- FAMILIENSTAND:** Ledig.
- SCHULBILDUNG:** Escuela Superior de Hombres – Grundschule in Talca, Chile.
Colegio Integrado San Pío X-- Gymnasium in Talca, Chile.
- AUSBILDUNG:** **Diese Arbeit ist für den Titel Master of Arts.**
Universität Wien.
Sprachen und Kulturen der Iberoromania.
- Bachelor of Arts, 2008.**
Universität Wien.
Dolmetschen – Übersetzen: Spanisch- Deutsch -
Italienisch.
- Abschluss im Journalismus, 1997**
Pontificia Universidad Católica de Chile.
- 2000-2004**
Lyrik Gesang
„Instituto Olivari“, Santiago, Chile.
- 1983-1990**
Klavier im Konservatorium von Talca, Chile.

TÄTIGKEITEN:**März 2008-Juni 2010**

Lehrer für Spanisch in der Volkshochschule (Tulln, Korneuburg und Alterlaa).

Dezember 2003 – Februar 2004

Journalist für die Firma COMACTIVE, in Santiago, Chile.

In dieser Firma schrieb ich Artikel für www.sccc.cl und www.beleneduca.cl

Außerdem arbeitete ich als Journalist für die Tagesschau von „Frecuencia 7“, eine private TV-Firma von San Felipe in Chile. Dazu machte ich Korrekturen (auf Spanisch) für die „Organización Demócrata Cristiana de América“ (ODCA).

August 2001-Dezember 2003

Journalist für die Institution „Vida Buena“ in Santiago, Chile.

SPRACHKENNTNISSE:

Spanisch (Muttersprache), Deutsch (erste Fremdsprache), Italienisch (zweite Fremdsprache), Englisch (Maturaniveau), Portugiesisch und Französisch (Verständnis der mündlichen und der Schriftsprache). Derzeit lerne ich Griechisch.

Computerkenntnisse:

Word, Excel, Power Point, Adobe Reader, Internet, Fotografie (Bildbearbeitung).

Andere Tätigkeiten:

Ich leite einen Chor seit dem Jahr 2005.
Ich bin leidenschaftlicher Schwimmer.

